



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

NAÉLIA LOPES FERREIRA DE MELO

NARRATIVAS DE EGRESSOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO SUPERIOR VIA
PRONERA

MARABÁ-PA

2017

NAÉLIA LOPES FERREIRA DE MELO

**NARRATIVAS DE EGRESSOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO SUPERIOR VIA
PRONERA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como exigência para obtenção do título de Licenciatura Plena em Educação do Campo sob a orientação da Prof. Msc. Maria Celia Vieira da Silva.

MARABÁ-PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá,PA

Melo, Naélia Lopes Ferreira de

Narrativas de egressos: uma análise da formação superior via PRONERA / Naélia Lopes Ferreira de Melo ; orientadora, Maria Celia Vieira da Silva. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Marabá, 2017.

1. Ensino superior - Finalidades e objetivos - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Professores - Formação. 4. Política pública - Educação. I. Silva, Maria Celia Vieira da, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 378.81

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

NAÉLIA LOPES FERREIRA DE MELO

**NARRATIVAS DE EGRESSOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO SUPERIOR VIA
PRONERA**

Data da defesa: Marabá/ PA 15/12/2017

Conceito: Excelente

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Ms. Maria Celia Vieira da Silva- Orientadora
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^ª. Dra. Nilsa Brito Ribeiro
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^ª Ms. Maura Pereira dos Anjos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Marabá-PA
2017

Ao meu pai, Adão e a minha mãe Maria que mesmo sem ter estudado em uma universidade sempre me incentivaram a seguir adiante nos estudos.

Aminha vó Maria de Lourdes, uma mulher admirável, grande contadora de história e de ditos populares por ter me ensinado que é preciso ter coragem para lutar pelo o que a gente sonha.

Ao meu companheiro Tico e meu pequeno Iago, por estar sempre presente nessa caminhada.

Ao MST, minha principal escola, pela construção coletiva de um novo projeto de campo e de sociedade.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do curso, em especial Margarida, Maura, Haroldo, Bruno e Gláucia, pelos ensinamentos, incentivo e militância permanente.

Agradecer carinhosamente as cobranças acadêmicas rigorosas das professoras Maura e Idelma, assim como pela sensibilidade com meus limites, isso com certeza têm sido muito importante na minha formação, parafraseando um pensamento de Che, pela capacidade de ser cruel sem perder a ternura.

À Escola Crescendo na Prática, minha primeira escola onde aprendi a sonhar, a questionar e a lutar pelos meus sonhos. Também pelo acolhimento como pesquisadora, pelo incentivo de companheiros/as imprescindíveis como Clívia, Robilene, Messias, Isabel, Sisi, Tevaldo, Eduardo e tantos outros que fazem do cotidiano uma aventura pedagógica.

A todos os povos do campo do país pela resistência, pela luta rebelde por direitos. Especialmente aos camponeses que entrevistei durante os tempos comunidades do curso pela disponibilidade e também pela paciência em falar de suas histórias e de seus saberes.

Aos egressos dos cursos do PRONERA, em especial, aos sujeitos dessa pesquisa pela memória coletiva dessa experiência.

Ao coletivo do Observatório da Educação do Campo da UNIFESSPA, em Marabá, pela dedicação em fazer da pesquisa uma prática militante.

Aos companheiros de curso, especialmente Tamires, Erick, Kalyne e Clauderi por compartilharmos as angústias e alegrias, pela dor e delícia de conviver todos esses anos de curso juntos.

Ao meu companheiro Tico, pelo apoio e dedicação ao nosso pequeno Iago durante esse período de estudos.

Agradeço de forma especial, a minha orientadora Maria Célia, pela paciência em apurar as minhas ideias e por me permitir alçar voo até encontrar meus caminhos.

Ao meu pequeno Iago pela inspiração em continuar a caminhada, mesmo nos momentos mais difíceis.

As amigas Angra e Maria e ao amigo Afrânio, que tem sido bem mais que amigos, pelo carinho com meu filho nos momentos que estive distante. Pelo empenho em amenizar a minha ausência na vida dele.

Meus agradecimentos às companheiras Thalia e Rose pela dedicação ao meu filho Iago nos períodos de etapa, pelos cuidados, paciência e pelo carinho. Sem elas teria sido impossível chegar até aqui.

Ao MST, sujeito coletivo, responsável por me manter firme diante das dificuldades da vida de mãe estudante do intervalar. Por me alimentar de coragem e ousadia nessa luta.

Agradeço carinhosamente as companheiras Edileusa e Maria Raimunda pelo incentivo nessa caminhada de mãe-militante-estudante, por mexerem com minhas certezas sobre a vida, sobre o conhecimento e, sobretudo por me fazer acreditar na vivência coletiva como possibilidade de humanização.

Trabalho, Estudo e Luta permanente a causa socialista ninguém tira da gente!

Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?

Sentem o seu cheiro?

*Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana
apodrecida nos campos de batalha queimadas em fogueiras!*

*Quando abro a constituição no artigo quinto, além de signos, dos
enunciados vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue
velho!*

Raquel Domingues do Amaral

RESUMO

Este estudo analisa a experiência de formação de professores por meio do PRONERA. Que sentidos emergem nas falas, nas memórias coletivas dos sujeitos que vivenciaram essa formação? Discute sobre o PRONERA como política pública do/no campo a partir das lutas organizadas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito a terra e educação. O estudo foi orientado teoricamente em especial por estudos de Larrosa (2002), Delgado (2006), Thompson (2000), dentre outros que discutem a importância da memória e história oral na sociedade, assim como seu papel social e contra hegemônico / que concebe a experiência como formadora de outros sujeitos, que orienta o modo como nos colocamos diante do mundo que vivemos. Dessa forma, analisamos as narrativas dos egressos dos cursos de Letras, Pedagogia da Terra e do campo que participaram do III Seminário do Observatório da educação do Campo em Marabá- PA. A partir das narrativas orais, identificamos histórias, vivências, conflitos de educadores do campo nas temáticas que emergem com maior regularidade nas narrativas desses egressos de cursos de graduação ofertados através do PRONERA. Estamos concebendo as narrativas orais como o lugar da experiência, sendo, portanto, mecanismo para analisarmos um pouco do percurso formação superior dos povos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas; Formação Docente; PRONERA.

LISTA DE SIGLAS

ABHO- Associação Brasileira de História Oral

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNERA- Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SUDAM- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

UNB- Universidade de Brasília

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Sumário

INTRODUÇÃO	11
APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA ESTUDADA.....	12
PESQUISA NÃO É PARA GUARDAR NO ARMÁRIO: CAMINHOS PERCORRIDOS ...	15
CAPITULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO:UM CAMPO DE UTAS.....	19
1.1 O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO CAMPO: LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO.....	21
2.2 PRONERA COMO UMA MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
2.3 O PRONERA NA REGIÃO SUDESTE PARAENSE	27
CAPITULO II - NARRATIVAS ORAIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	43
3	
2.1 O QUE SÃO FONTES OU NARRATIVAS ORAIS?.....	43
2.2 O ORAL E O ESCRITO: PROCESSO DE HIERARQUIZAÇÃO	45
2.3 MEMÓRIA E NARRATIVAS: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA	50
CAPITULO III – NARRATIVAS DE EGRESSOS: MEMORIA DE UM PERCURSO FORMATIVO.....	54
4	
3.1 O PRONERA COMO DIREITO A TERRA E EDUCAÇÃO	54
3.2 O PRONERA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAR TRABALHO, VIDA COMUNITÁRIA E ESTUDO	57
3.3 PARA ALÉM DOS SABERES ACADÊMICOS: OS APRENDIZADOS DA VIVENCIA COLETIVA	59
3.4 EXPERIÊNCIAS NOS ESPAÇOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM MOVIMENTO	62
3.5 DESAFIOS POLÍTICOS E REINVENÇÕES NOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	65
CONSIDERAÇÕES	70
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo analisar, em narrativas de egressos dos cursos de Letras, Pedagogia da Terra e Pedagogia do Campo, como estes sujeitos significam seus processos formativos realizados através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na região do sudeste paraense. Fundamentamo-nos princípios da educação do campo na interface com os estudos de Larrosa (2002) que concebem as narrativas como o lugar da experiência, como o lugar em que os sujeitos se produzem. Na relação com as experiências vivenciadas no curso e na prática educativa desenvolvida nas escolas do campo. Procuramos compreender como o processo de significação estabelece relações com os processos sociais em que estes sujeitos se encontram inseridos.

Como procedimento metodológico, as narrativas foram gravadas no III Seminário do Observatório da Educação do Campo e II Seminário do PIBID Diversidade¹ - Sub Projeto Marabá, e posteriormente foram transcritas e analisadas a partir de temas que emergiram com maior regularidade dos próprios relatos.

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se como parte integrante do projeto realizado pelo Observatório Nacional da Educação do campo, intitulado “Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise de práticas contra hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte”; Com a participação da UNB, UFPA, UNIFESSPA e UFS. Tendo como objetivo central analisar os processos contra hegemônicos de formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias. Dessa forma, discutiremos, os sentidos que emergem de enunciações de sujeitos que cursaram ensino superior pelo PRONERA; buscamos contextualizar o PRONERA na formação superior de sujeitos do campo, assim como, problematizar os desafios enfrentados na construção de novas práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Letras nos quais os sujeitos da pesquisa realizaram sua formação em nível superior foram resultado das lutas dos povos do campo no estado do Pará, principalmente a partir de dois movimentos organizados, na região: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI), que a partir da década de 1990, pautaram a democratização da terra e os direitos de homens e mulheres do campo à escolarização. Em virtude disso, muitos homens e mulheres adentraram a universidade.

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade

Dessa forma, perguntamos: Qual o sentido do PRONERA para a vida dos sujeitos egressos dos cursos de Letras e de Pedagogia do campo entrevistados no III Seminário do Observatório da Educação do Campo realizado em julho de 2015? O esforço em pesquisar essa temática consiste em analisar a formação superior do campo e como esses educadores vão interagindo no território em disputa que são as escolas do campo. Nesse contexto, a relevância desse trabalho está em questionar, por meio das narrativas, de que forma os cursos formais em suas diversas dimensões interferem nas escolas do campo, no fazer pedagógico, nas relações escola e assentamento.

Essa pesquisa poderá problematizar por meio dos diversos relatos de sujeitos que se escolarizaram pelo PRONERA desde a formação do Ensino Fundamental e quais as respostas para Educação do Campo e para o campo que historicamente foi marcado pelas cercas do latifúndio e de negativas ao acesso para o mundo letrado. Nessa perspectiva, discutiremos de que forma esse sujeitos relatam a conquista desse direito.

Para Delgado (2006), memória “é a base construtora de identidade e solidificadora, de consciências individuais e coletivas; são manifestações de identidades não únicas, mas plurais, múltiplas e sempre atualizadas (DELGADO, 2006, p. 38-39)”. As temáticas identificam o intercruzamento de memórias da luta comum desses sujeitos por direitos historicamente negados aos povos do campo, especialmente o direito à educação. Nas entrelinhas dos relatos apreendemos a importância da luta coletiva dos movimentos sociais nos últimos 30 anos.

APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA ESTUDADA

Filha de migrantes atraídos pelas maravilhas do garimpo de Serra Pelada, assim como boa parte da população mais jovem de minha cidade. Nasci em Parauapebas, estado do Pará na segunda metade de 1988, ano que Parauapebas deixava de ser uma vila e passava a ser uma cidade. Meus pais tiveram seis filhos, sendo eu e o mais novo nascidos no Pará, os demais nasceram nos lugares que passaram até chegar por aqui. Meus avós maternos também são migrantes nordestinos, do Maranhão e Piauí, meus avós paternos são do estado do Goiás. Todos migraram no início da década de 1980, atraídos pelas propagandas belíssimas de desenvolvimento da região.

Meu pai como não tirou sorte grande no ouro, acabou desistindo do garimpo e retornou as atividades da agricultura, comprou uma terra na VS 12² onde vivemos alguns anos. Além da qualidade de migrantes todos os meus familiares sempre foram camponeses trabalhadores de fazendas, durante muitos anos viveram na condição de meeiros³, “especialmente” meus avós maternos.

Em 1994, com os filhos em idade de frequentar a escola e sem condições de mudar para a cidade, minha mãe entra no Acampamento do MST em frente ao Zé de Areia. Aos seis anos de idade comecei a estudar embaixo das lonas pretas na Vila das Baratas.

Por um bom tempo, nossa escola foi feita de palhas. Um dos princípios políticos da comunidade foi nunca aceitar que fossemos estudar na cidade. Nossa escola “Crescendo na Prática” foi realmente crescendo com o decorrer do tempo e da demanda, e fomos crescendo junto com ela. Nossos educadores foram se formando junto conosco no processo de luta.

Ainda cursando o ensino fundamental, fui monitora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2003, nas vicinias do Assentamento Palmares. No período ainda não tinha energia elétrica, trabalhava à luz das lamparinas. A minha participação na luta deixava de ser de sem terrinha e passava a ser de adulta, com o desafio de contribuir de forma mais direta e sistemática na educação de nosso povo.

Nesse período, foi realizado um levantamento do índice de jovens e adultos não alfabetizados na comunidade. Em seguida a direção da escola Crescendo na Prática selecionou os educandos que pudessem ser monitores. O projeto de alfabetização era financiado pelo PRONERA por meio da parceria entre INCRA⁴, UFPA⁵ e MST.

Fiquei responsável para fazer as matrículas na minha regional, visitei todas as casas, coletei os dados, e à medida que conversávamos já discutíamos o melhor local para ser a escola. Depois da turma montada fizemos uma reunião no assentamento com todas as regionais, falando da importância da alfabetização nas áreas para que em seguida estes mesmos jovens e adultos pudessem dar continuidade aos estudos na escola da vila.

Depois dessa primeira fase, jovens monitores, assim como eu, começaram a fazer uma formação intensa, envolvendo estudos principalmente do método Freireano de Alfabetização de Jovens e Adultos, leituras das pedagogias do oprimido, da indignação, e diversas cartilhas produzidas pelos movimentos. Além dos estudos individuais e coletivos, fazíamos debates

² Localidade próxima ao atual município de Canaã dos Carajás, estado do Pará.

³ Relação de trabalho em fazendas em que o agricultor produz a lavoura e a metade da colheita fica para o fazendeiro.

⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

⁵ Universidade Federal do Pará

acerca do desafio de estar em sala de aula, principalmente pelo fato das nossas faces jovens que nos obrigava a conhecer e ter domínios do método, estudar profundamente geografia, português, história, não mais como educandos, mas como educadores. Convencer homens e mulheres, que poderíamos contribuir no processo, isso sem dúvidas foi muito difícil para todos nós no período.

Tivemos vários encontros de formações em Marabá em conjunto com outros assentamentos. Oficinas das habilidades de alfabetizar através do texto e não das sílabas; trabalhos com músicas, crônicas, poesias como princípio educativo, por considerar que o maior analfabetismo é o analfabetismo político, como declamava o poeta alemão Bertold Brecht. Tivemos mais contato com o Setor de educação do MST, onde debatíamos a formação de professores de forma bem alargada, discutíamos música, literatura, a educação como instrumento de libertação.

Particpei nesse mesmo período de um Seminário em Belém, cujo tema era “Educação e Diversidade no Campo”, organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). Foram muitos debates de uma educação diferenciada no campo, etnias, gênero. Foi exatamente aqui nesse momento histórico que pela primeira vez estudei com mais profundidade, a questão quilombola e indígena, debates sobre direitos, isso foi fundamental para entender que existia e existem problemas em outros lugares, que não se restringia aos assentamentos do Sul e Sudeste do estado.

O certo é que me apaixonei pela Educação de Jovens e Adultos, maioria dos estudantes com idade de ser meus pais, entretanto, não conseguiam me tratar sem falar “senhora”, ou professora, ou as duas ao mesmo tempo. Pessoas que me conquistaram com suas histórias, suas lutas e seus saberes. Que me ensinaram a ser guerreira, a enfrentar os desafios estruturais, a trabalhar com lamparinas e lampião, a construir com madeira nossas mesas e cadeiras, a me debruçar sobre suas dúvidas e lhes trazer respostas no dia seguinte. A Provar na prática que “papagaio velho aprende a falar”.

Posso afirmar que foi uma experiência em que aprendi bem mais que ensinei como defende o educador Paulo Freire. Em 2007, conclui o Ensino Médio e passei a frequentar cursinhos vestibulares populares. Quatro anos mais tarde fiz o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo no qual fui aprovada.

Neta de uma contadora de histórias, me apaixonei bem cedo por narrativas orais. Mas foi no curso que comecei a compreender a dimensão contra hegemônica das narrativas orais, seu papel social.

Na primeira etapa do curso tivemos a disciplina História de Vida com a Prof^a. Idelma Santiago, quando passei a estudar sobre história oral, ter contato com autores que discutem essa temática. As oficinas, as socializações propiciaram que eu retomasse as memórias de formação da minha família, as negativas de acesso ao mundo letrado. As experiências dos colegas nos colocava nas mesmas condições sociais. Trazia à tona a história do campesinato na região e exigia de nós uma postura de assumir a causa do Movimento por Educação do Campo.

Começo a olhar a formação de educadores com uma dimensão de militante, passei a incentivar outros sujeitos do campo a ingressar à universidade.

Em 2013, fui selecionada a fazer parte do Observatório Nacional de Educação do Campo (UNB/UFPA/UNIFESSPA/UFS) como bolsista, cujo título do projeto era “Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise de práticas contra hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte”. O projeto de pesquisa tinha como objetivo central analisar os processos contra-hegemônicos de formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias. Na Unifesspa, o projeto era coordenado pelas Professoras Nilsa Brito Ribeiro e Maura Pereira dos Anjos.

Em julho de 2015, realizamos o terceiro seminário do Observatório Nacional de Educação do Campo em Marabá onde tivemos apresentações de trabalhos, socializações de experiências das escolas do campo, assim como um espaço de socializações de experiências formativas dos cursos formais pelo PRONERA na região. As narrativas dos egressos dos cursos do PRONERA foram filmadas e gravadas.

A partir desse material escrevemos um artigo perguntando o que emerge nas falas dos sujeitos egressos? Quais os sentidos da formação dos povos do campo a partir do PRONERA? Quais as frentes que esses sujeitos estão atuando? E posteriormente submetemos ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para dar continuidade aos estudos sobre as experiências desses sujeitos do campo da formação superior pelo PRONERA.

PESQUISA NÃO É PARA GUARDAR NO ARMÁRIO: CAMINHOS PERCORRIDOS

A finalidade social da história pode ser bastante espalhafatosa: utilizam-na para justificar a guerra e a dominação, a conquista territorial, a revolução ou a contra-revolução, o domínio de uma classe ou raça por outra. Quando não existe história alguma ela é criada (THOMPSON, 1992).

Foi pensando na finalidade social da pesquisa que idealizamos esse trabalho. Por acreditarmos que a pesquisa precisa ser socializada é que a experiências desses sujeitos do campo não poderiam ficar guardadas. É com esse espírito que abordamos nesse trabalho a experiência da formação superior de egressos dos cursos de Pedagogia da Terra, do Campo e do curso de Letras, a partir de narrativas orais em prol da luta permanente por memória.

A coleta das narrativas que compõem o *corpus* desta pesquisa teve início em julho de 2015, durante a realização do III Seminário do Observatório da Educação do Campo e II Seminário do PIBID Diversidade - Sub Projeto Marabá, tendo como um de seus objetivos aprofundar o debate sobre potencialidades e desafios das escolas básicas do campo, a partir das experiências da formação superior pelo PRONERA.

Um dos eixos de debate do Seminário foi “Processos formativos de egressos dos cursos de Educação do Campo”, no qual se realizaram os relatos de 18 egressos do PRONERA, sendo 08 do curso de Pedagogia do Campo (UFPA/Campus de Marabá); 08 do curso de Letras (UFPA/Campus de Marabá; 02 dos cursos de Pedagogia da Terra, sendo 01 da UFPA/Belém e outro da UNIJUI/Rio Grande do Sul.

Os sujeitos da pesquisa estão territorializados nos seguintes assentamentos e municípios: assentamento Palmares, no município de Parauapebas; assentamento 1º de Março, em São João do Araguaia; assentamentos 17 de Abril e São Francisco, em Eldorado dos Carajás; assentamentos Boa Esperança do Burgo e Morajuba no município de Marabá; Projeto Agro Extrativista Praia Alta Piranha, município de Nova Ipixuna e na cidade de São Geraldo.

Os egressos dos três cursos acima mencionados foram instigados a narrarem seus processos formativos desde a escola básica até a formação pelo PRONERA. Além disso, a relataram a relação que estabeleceram entre o percurso formativo na universidade e as práticas formativas desenvolvidas nos assentamentos durante a formação, mediadas pela alternância pedagógica. Por fim, deveriam também trazer informações sobre suas práticas pedagógicas atuais, nas escolas do campo. De posse das gravações em áudio e vídeo, passamos ao processo de transcrição e sistematização do *corpus*, organizando-o a partir de temas que emergiram com maior regularidade, no processo de leituras e releituras das narrativas.

Partimos da compreensão de que, como defende Thompson (1992), “a história oral é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (THOMPSON, 1992, p.44).

Delgado (2006), fala que a memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos (DELGADO, 2006, p.38). A mesma autora defende que o tempo reafirma o que foi vivido por meio de representações individuais ou coletivas sobre o passado, assim, “o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com cores do presente, tonalizadas com cores do passado, as possibilidades do futuro almejado” (DELGADO, 2006, p.34).

As narrativas se encontram em muitos momentos, o vivido se intercruza, e são esses momentos que pretendemos nos ater em relação ao que Delgado chama de *encontro de histórias*. Os sujeitos falam de um tempo anterior à formação superior, de um tempo durante a formação e de um tempo atual, o tempo dos desafios nas escolas do campo.

É importante ressaltar que a maioria dos egressos que participaram do eixo “Processos Formativos dos Cursos de Educação do Campo em parceria com o PRONERA”, ainda residem e atuam nos assentamentos de área de Reforma Agrária, na docência, na gestão escolar, nas coordenações pedagógicas, nos setores de educação do campo, nos sindicatos dos professores, nas estâncias dos movimentos.

Foi no intuito também de fazer um balanço, que esse espaço foi articulado dentro do seminário, para socialização de experiências vivenciadas nas escolas do campo assim como em outros espaços importantes na consolidação da Educação do Campo como projeto político.

Realizamos posteriormente entrevistas complementares com três egressas de cursos do PRONERA, sendo: uma que atuou como monitora –coordenadora de EJA, participou da turma de Ensino Fundamental (1999 – 2001) do primeiro projeto do PRONERA em Marabá da parceria MST/FETAGRI/UFGA; uma que atuou como monitora de alfabetização de jovens e adultos, filha de assentado; e por última uma estudante da turma de alfabetização, que atualmente atua como professora da educação infantil. O objetivo foi entender como funcionava as turmas de alfabetização, assim como as formações de monitores e como era ser monitor/a do programa? Quais as dificuldades? Quais os critérios de inserção?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a formação superior pelo PRONERA. Que sentidos emergem nas falas, nas memórias coletivas? E nos objetivos específicos, buscamos compreender o PRONERA como política pública para o campo a partir das lutas organizadas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito a terra e educação; estudar a importância da história oral enfocando seu papel social e contra hegemônico e analisar os sentidos que emergem das narrativas dos sujeitos que cursaram ensino superior pelo PRONERA, assim como os desafios enfrentados na construção de novas práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Organizamos o presente texto em três capítulos. No primeiro, procuramos compreender PRONERA como política pública na perspectiva do campo a partir das lutas organizadas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito a terra e educação. No segundo capítulo teremos a discussão teórica das narrativas orais, com as contribuições de Delgado (2006), Thompson (1992), Larrosa (2002), Montenegro (2010), entre outros autores/as os quais discutem a importância do narrar na nossa sociedade, assim como seu papel social e contra hegemônico.

No terceiro capítulo apresentamos as narrativas dos sujeitos, com as temáticas que emergem com maior regularidade nas narrativas do referido seminário, as quais fizemos o esforço de analisar. Por fim, o item destinado às considerações finais contém a síntese dos achados, onde procuramos ressaltar os resultados da pesquisa, assim como seus limites e desafios.

CAPITULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO, UM CAMPO DE LUTAS

Dessa história nós somos os sujeitos. Lutamos pela vida e pelo o que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão (Gilvan Santos⁶).

A Educação do Campo nasce a partir de uma demanda dos povos do campo, inicialmente pela reivindicação de um campo cujos direitos foram historicamente negados. Dentre estes, o direito à educação. Santos (2012) chama a atenção para a Educação do Campo como um movimento político educacional que se fundamenta em um contexto de denúncia contra as desigualdades, “marcada pelo histórico ritmo compassado entre altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade” (SANTOS, 2012, p.14). Nesse sentido, a autora reconhece as experiências protagonizadas pelos movimentos sociais como de suma importância para impulsionar a luta por Educação do Campo.

Alguns autores, na mesma perspectiva e percepção de Santos, estão de acordo que não podemos deixar de destacar as contribuições do MST nesse movimento político porque para este movimento social do campo, a concretude da Reforma Agrária coexiste com o derrubar das cercas do latifúndio e da ignorância, ou seja, consiste em “ter escola em cada canto do país”, como diz a canção “Pra soletrar a liberdade” de Zé Pinto. Com a defesa de que todo acampamento precisa de escola, ainda que debaixo de lonas pretas, montar a escola para o MST simboliza o início da pedagogia do movimento, o espaço das reuniões, das brincadeiras, festas, da organicidade, da socialização de saberes, da formação política.

Com as ações do MST esse campo de lutas foi se ampliando, e ganhando a dimensão de movimento articulador de educação para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo com o envolvimento de diversos movimentos sociais por educação do campo. Por isso é importante afirmar que a Educação do Campo foi forjada como política pública com muitas lutas dos povos do campo por direito à terra, mas também por direito a educação. Caldart (2008), fala da origem da Educação do Campo a partir da tríade Campo-Política Pública-Educação:

A materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja pensada sempre na tríade: Campo-Política Pública- Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (CALDART, 2008, p.70).

⁶ Músico, compositor Piauiense, professor de artes e música da Universidade Federal do Piauí.

Desta forma, a autora reafirma que a Educação do Campo não nasce a partir da escola e não se compreende a partir de si mesma, mas a partir do campo. A especificidade da educação do campo se faz da vida dos sujeitos e de suas lutas. Assim, a autora problematiza o fato de que precisamos pensar a educação do campo, inicialmente, a partir do campo, enquanto primeiro elemento da tríade,

Foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo nas contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p.71).

A partir da compreensão de que Educação do Campo se materializa como luta social dos povos do campo, Caldart chama a atenção para o segundo termo da tríade que é a Política Pública. Na sua concepção, a política de educação do campo não se restringe à escola ou ao ensino de conteúdo. “Na política pública, está à disputa do projeto de campo e de concepção de educação” (CALDART, 2008, 72).

Por fim, como último termo da tríade, Caldart traz uma educação que protagoniza outro projeto de campo em que os trabalhadores sejam sujeitos de sua formação e, portanto, também produtores de conhecimento. Eis a relevância da tríade para entender essa concepção de especificidade da Educação do Campo, em que o campo é o elemento fundante da tríade cujas políticas expressam a luta dos trabalhadores e trabalhadoras, a educação como uma das políticas da luta dos trabalhadores é mais do que escola. Assim, os três termos, indissociavelmente, dão sentido e origem à Educação do Campo.

É importante ter presente que está em questão na Educação do campo pensada na tríade Campo-Política Pública- Educação e desde seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade (CALDART, 2008, p.72).

O que se apresenta de forma imbricada nessa discussão de Caldart é a questão da concepção de campo, de política e de educação que, juntos, trazem a disputa de um projeto de sociedade. A amplitude da luta se coloca para além da reivindicação da escola do e no campo, mas no plano de um projeto de campo, que defende a agricultura camponesa, o trabalho coletivo, as relações de reciprocidades, assim como, a cultura e a arte, na defesa do direito dos povos do campo continuar reexistindo nos seus territórios.

É importante ressaltar que, tal como adverte Santos (2012), “não há, para o capital necessidade de escolas e professores com alto grau de formação no campo. Uma classe trabalhadora desqualificada para um trabalho desqualificado é a necessidade atual de acumulação de capital no campo (...)” (SANTOS, 2012, p.24). E os movimentos por Educação do Campo têm caminhado na contramão dessa lógica, provocando contra hegemônias, provocando revolução de consciência e organização do povo frente ao projeto de campo do grande capital. Nesse sentido, iniciativas como o PRONERA se constitui num importante marco dentre as conquistas no âmbito das políticas públicas que articulam, dentre outros direitos, a luta por terra e educação como dimensões indissociáveis.

1.1 O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO CAMPO: LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO

Então o PRONERA na minha vida ele foi uma experiência ímpar... assim como é o MST também... então não dá pra falar do PRONERA sem falar do MST né? Mais assim... eu tento falar não nessa perspectiva de gratidão porque foram muitos trabalhadores que lutaram para que hoje pudesse ter esses direitos garantidos né? (CR, UHE, L).

O campo brasileiro tem um histórico marcado pela negação de direitos. Com uma trajetória de descaso por parte do Estado, de ausência ou ineficácia das políticas públicas concernentes aos direitos e demandas dos povos do campo. A educação para os sujeitos do campo sempre foi sinônimo de negação de direitos. Nesse contexto, o PRONERA, que comemorou em 2017 seus 19 anos de política pública brasileira, foi criado a partir da pressão dos povos destituídos de direitos, com a finalidade de minimizar a história de desigualdade no que se refere ao acesso à educação no Brasil.

Não temos a pretensão de fazer um percurso histórico exaustivo do PRONERA, mas de apontar alguns aspectos importantes desta política para compreendermos como os camponeses de todo o país alcançaram com as próprias lutas o direito à educação.

Por isso, é de suma importância destacar dois massacres sangrentos ocorridos na região Norte do país na mesma década de criação do PRONERA, os quais simbolizam a luta dos trabalhadores e a contra investida do Estado alinhado ao capital. O primeiro massacre ocorreu em Rondônia, na fazenda de Santa Elina, conhecido como o Massacre de Corumbiara, ocorrido em 09 de Agosto de 1995, quando 335 trabalhadores foram brutalmente presos e torturados e 16 foram assassinados. O segundo foi o Massacre de Eldorado dos

Carajás, ocorrido no Estado do Pará, em 1996, quando cerca de 1500 trabalhadores interditaram a rodovia PA 150 no município de Eldorado dos Carajás, questionando o latifúndio e reivindicando a tão sonhada Reforma Agrária. A ação resultou no assassinato de 19 camponeses no dia 17 de abril de 1996.

Esses dois eventos, apesar de ceifarem a vida de tantos trabalhadores/as, expressaram a força da luta camponesa e a pressão exercida sobre o governo brasileiro, tal como ressalta a palavra de ordem do MST: “Sem-terra medo não tem/ pobre coragem possui/quando a força mata cem/ vem mil e substitui”. As repercussões nacionais e internacionais contribuíram para o país olhar para os povos do campo. Como efeito das pressões exercidas pelos trabalhadores em relação ao atendimento de suas demandas no campo da educação,

Em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) em Brasília, o qual reuniram-se movimentos sociais e mais de vinte universidades brasileiras, socializando as experiências de algumas delas com projetos de educação em áreas de assentamentos. Os movimentos sociais presentes reivindicaram a ampliação destes projetos, tendo como deliberação do ENERA, a criação de uma coordenação para articular essa discussão entre as universidades e os movimentos sociais (ANJOS, 2009, p.34).

O Encontro foi realizado um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás. Nesse encontro foram colocados em debate os índices alarmantes de analfabetismo no país, assim como a baixa escolarização dos professores das escolas do campo, excluídos das políticas de educação. Santos (2012), descreve esse período com destaque a grandiosa Marcha Nacional pela Reforma Agrária, quando se evidencia para a sociedade brasileira a existência de um Movimento Nacional por Educação do Campo: “a partir daí, [os trabalhadores e trabalhadoras do campo] passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos” (SANTOS, 2012, p.37).

Dessa forma, o PRONERA, foi oficialmente criado em 16 de abril de 1998, resultado desse cenário emblemático de denúncias dos conflitos do campo, momento em que o Estado brasileiro tentava amenizar de alguma forma as repercussões do Massacre de Eldorado dos Carajás no país e no mundo. Como reforça Santos (2012), “tal tragédia, contraditória e dialeticamente, colocou a questão da Reforma Agrária e as questões a ela inerentes na agenda política brasileira” (SANTOS, 2012, p.44).

De acordo como Molina (2003 apud Santos 2012) os objetivos e princípios do PRONERA foram debatidos em diversas reuniões na Universidade de Brasília (UNB) com a participação das universidades, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da (CONTAG). Esse dado nos permite asseverar que o PRONERA nasce da construção coletiva do movimento social e sindical. Foram eles responsáveis por mobilizar outros

sujeitos do campo, como sinaliza Santos (2012), ao se referir à I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998 em Brasília, a qual contou com a participação de pequenos agricultores, mulheres quilombolas, atingidos por barragens, entre outros sujeitos coletivos.

Isso prova que os movimentos são protagonistas desse programa enquanto demanda educacional, pautando em um referencial de educação que não deveria se confundir com o modelo de educação já existente, ao contrário, uma educação que fosse capaz de ajudar a construir outro projeto educativo com as especificidades do campo.

O nível de participação dos movimentos sociais e sindicais nos momentos de definição dessa política pública foi muito importante para impulsionar os seus rumos. Podemos perceber esse efeito na aprovação da Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução Nº.01/2002), que define os parâmetros da educação reivindicada pelos camponeses. Como ressalta Santos (2012), “a Educação do Campo como conceito é admitida na referida Resolução, conceito esse que se afirma na contraposição à educação rural” (SANTOS, 2012, p. 50). Dessa forma, os camponeses não se esquivaram de contribuir na construção do PRONERA.

De acordo com dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária-II PNERA, realizada em junho de 2015, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no período de 1998 a 2011,

No período de 1998 a 2011, o PRONERA promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (II PNERA, 2015, p.6).

Pode-se dizer que o Programa alcançou uma dimensão nacional em virtude do nível de organização do Movimento Nacional por Educação do Campo, ao compreender que o campo para continuar existindo precisa de uma educação emancipadora, precisa de educadores formados com essa perspectiva em todos os cantos do país. Os dados da II PNERA (2015, p.26) demonstram que os cursos foram ofertados em 880 municípios, realizados por superintendências do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), “com destaque para as Superintendências do Pará (33 cursos), do Rio Grande do Sul (27 cursos), da Bahia (23 cursos), da Paraíba (21 cursos) e do Maranhão (20 cursos)”.

Podemos apreender que os dados acima demonstram um destaque nos cursos realizados no estado do Pará no período de 1998 a 2011. A tabela abaixo detalha melhor como se deu a distribuição dos cursos no estado do Pará.

Tabela 01: Dados do PRONERA/Pará

	EJA- Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Belém	3	1	2	6
Marabá	4	4	4	12
Santarém	13	2	0	15

Fonte: II PNERA (2015, p. 23)

Dessa forma, ainda que o PRONERA, não tenha resolvido todo o problema da oferta da educação do campo, tendo em vista a demanda educacional ainda existente do campo brasileiro, é importante ressaltar as contribuições desse programa como fortalecimento da resistência do campo brasileiro, pela dimensão nacional, assim como pela organização curricular em alternância pedagógica que propõe uma formação superior em diálogo permanente com a realidade do campo.

Como discute Arroyo (2007), o campo e sua diversidade corre sérios riscos de extinção e a Educação do Campo se apresenta como possibilidade de evitar essa catástrofe, ambiental, social, alimentar e cultural. O autor sintetiza o sentido dessa luta e sua concepção política da seguinte maneira:

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito a educação ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar (ARROYO, 2007, p.163)

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que o PRONERA, como política pública para o campo, traz uma perspectiva de educação que considera o contexto da vida, das experiências das comunidades, de modo que a educação não se materializa em si mesma, mas nas dinâmicas em que se inserem os sujeitos do campo. Assim, o PRONERA foi a base para pautar políticas de educação do campo, possibilitando cursos em níveis que vão da Educação Básica ao Ensino Superior e sua contribuição foi de fundamental importância para a construção de novas demandas por cursos permanentes ofertados pelas universidades, como a

institucionalização e criação das Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas em 39 instituições Federais.

Segundo Arroyo (2012) essa conquista foi resultado da Conferencia Nacional realizada em 2004 com a participação de diversos movimentos do campo, onde foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) na SECADI. Para os povos do campo essa conquista representa resultado de uma luta histórica pelo direito à educação e pela construção de um novo projeto de campo. Assim como contribui com a perspectiva do campo continuar existindo enquanto territorialidade dos sujeitos que nele vivem e produzem sua existência material e simbólica.

1.2 PRONERA COMO UMA MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O PRONERA nasce com intuito de dar materialidade aos anseios do movimento por educação do campo no Brasil. Segundo o manual de operações do PRONERA o objetivo geral do programa consiste em:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MDA. INCRA. PRONERA...2016, p.18)

Podemos apreender que o objetivo geral do PRONERA está ancorado nos princípios norteadores da Educação do Campo. Isso significa dizer que o programa nasce com a perspectiva de atender as especificidades dos povos do campo.

Segundo o Decreto Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, o PRONERA nasceu com os objetivos de ampliar a oferta educacional das populações do campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Um dos principais objetivos do programa é superar os indicadores de analfabetismo com a oferta da Educação de jovens e adultos e superar as negativas históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. Os Artigos 13 e 14 do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, definem os beneficiários do PRONERA e suas áreas de atuação:

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

A participação dos movimentos sociais e sindicais na equipe pedagógica do programa, foi algo completamente novo inaugurado pelo PRONERA. O programa era gerido nacionalmente pelo INCRA, mas contava também com os movimentos sociais e sindicais envolvidos ativamente nos processos educativos e burocráticos conforme o Artigo 17 do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010,

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

As parcerias se davam entre os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais (Manual de operações do PRONERA, 2016, p.14-15). Ainda que, nem sempre estas parcerias estiveram bem articuladas durante a execução do programa, uma vez que em muitas localidades o programa funcionou sem nenhuma contrapartida dos municípios e dos estados, gerando uma série de problemas estruturais como falta de energia elétrica, transporte para os

monitores, estradas, assim como dificuldades pedagógicas, tais como falta de materiais didáticos.

Os princípios político-pedagógico do PRONERA baseiam-se na relação entre educação e desenvolvimento territorial sustentável. Dentre os princípios políticos pedagógicos mais importantes segundo o Manual de Operações do PRONERA (p.14-15, 2016) estão: *A Democratização do acesso à educação as populações do campo*; *a Inclusão social*, por meio da interação das instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo; *a Participação social*: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos.

O PRONERA constitui-se na primeira política pública específica em educação para atender a demanda das populações nas áreas de reforma agrária. As principais características do programa consistem em valorizar o acúmulo de experiências educativas protagonizadas pelos movimentos sociais; uma segunda característica importante é a presença dos movimentos sociais na gestão/ coordenações pedagógicas em articulação com instituições formais de ensino.

Dessa forma, permanecem os princípios norteadores da Educação do Campo nesse processo de institucionalização do PRONERA. É por isso que os sujeitos do campo se reconhecem nele e o defendem, porque participaram ativamente de sua construção e isso foi responsável pelo elevado grau de pertencimento dos que participaram dessa experiência formativa.

1.3 O PRONERA NA REGIÃO SUDESTE PARAENSE

Nos ateremos inicialmente aos dilemas do campesinato na região para compreender como se consolida o PRONERA. Qual a movimentação dos movimentos sociais foi necessária para a conquista desse direito? É importante compreendermos um pouco dessa história que envolve garimpo, ouro, minério, terra, gente e muito conflito.

No segundo momento, fizemos o esforço de compreender como o PRONERA se materializa na região apontando elementos do percurso formativo, assim como dos limites em torno de sua realização.

1.3.1 O CAMPESINATO NA REGIÃO

A partir da segunda metade da década de 1960 o Brasil passava por um período de tensões em função da ditadura militar. E a região Amazônica se tornou a menina dos olhos para o país. O território representava perceptivas de desenvolvimento econômico. Dai uma série de discursos foram ganhando ecos sobre as potencialidades de um lugar imenso, cheio de riquezas naturais e “desocupado”.

O governo federal apresenta a Amazônia como espaço “vazio” e como uma das suas portas de entrada a região sul e sudeste do Pará. A fronteira é apresentada como local ideal para a instalação desses agricultores. A política de “ocupação dos espaços vazios” se dá fortemente a partir dos governos militares, que através de estímulos fiscais, fez a colonização na região de Altamira, no Acre, em Rondônia, como aberturas de novas regiões agricultáveis. (ANJOS, 2009, p.30).

Os discursos foram atraindo pessoas de todas as regiões do país em especial do Nordeste e Centro Oeste que sonhavam com as riquezas da região mediados pelas propagandas governamentais, assim como grandes empreendimentos foram atraídos para região em virtude dos incentivos fiscais ofertados pelo governo federal. Como descreve Anjos (2009),

O espaço do sul e sudeste do Pará é dividido em Brasília, grandes empresas começam a se instalar na região, tanto as empresas madeireiras que virão explorar a extração e comercialização da madeira, como as construtoras que virão para abrir as estradas (ANJOS, 2009, p.30).

A exploração madeireira e abertura de eixos rodoviários como Belém-Brasília, Cuiabá-Porto Velho e Transamazônica foi viabilizando a circulação de trabalhadores vindos de outras regiões em busca de trabalho, mas também em busca de terras para reconstruírem suas vidas. Muitos desses trabalhadores expulsos pela seca e pelo latifúndio de outras regiões.

Além desses eventos, a descoberta do ouro em Serra Pelada, na década de 1980 foi mais uma atração como sinaliza Anjos (2009):

A descoberta do ouro em Serra Pelada, no início da década de 1980, também atraiu milhares de aventureiros, na esperança de melhorar as condições de vida “da noite para o dia”, que se somaram ao contingente que formará a população dessa região (ANJOS, 2009, p.30).

Segundo Hébette (2004,) o fluxo migratório foi provocando o crescimento das cidades de forma acelerada e transformando pequenos povoados em cidades bem mais importantes que a sede de seu município. É importante ressaltar que “as estradas não provocam os fluxos migratórios, apenas os orientam” (HÉBETTE, 2004, p.332). Para o autor foram dois fatores

que justificam essa migração intensiva, o primeiro foi a tensão fundiária das outras regiões que expulsou milhares de agricultores na disputa pela terra, e o segundo fator foi a propaganda governamental sobre a Amazônia que unia o útil ao agradável “terra sem homens, para homens sem terra”.

A produção discursiva não estava totalmente equivocada sobre a região, pois de fato tinha muitas terras sem homens, entretanto ocupada pelo capital por meio de grandes projetos de mineração, assim como pelo agronegócio, pelo pé do boi. Podemos conceber os movimentos migratórios como uma concentração de força de trabalho para o capital como defende o autor:

A função do excedente a maleabilidade, a mobilidade, a subordinação da força de trabalho empregada pelo capital. A criação dessa força de trabalho coletivo passa necessariamente pela liberação do trabalhador-artesão ou camponês- de tudo que o “amarra” à sua atividade: a terra, a oficina, o pequeno comércio; ela passa necessariamente pela expropriação, pela expulsão da terra. (HÉBETTE, 2004 p.358)

Entretanto, Hébette (2004), descreve que esses trabalhadores se deparam com o mesmo problema do qual foram expulsos de suas terras de origem: A propriedade da terra concentrada nas mãos de poucos. Dessa forma, esses homens e mulheres buscaram se aliar a alguns setores das igrejas e de partidos políticos, que deram origem aos movimentos sociais e sindicais da região. “Os camponeses e trabalhadores se tornaram assim, protagonistas de uma violenta resistência à ocupação das terras pelos pecuaristas em escala desconhecida na história regional” (HÉBETTE, 2004, p. 28). E foram gradativamente ocupando os latifúndios e formando os assentamentos da região em confronto com inimigos clássicos tais como: pecuaristas e mineradoras.

É importante ressaltar que o Estado se relaciona inicialmente com a Amazônia por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). A SUDAM foi um dispositivo criado para cuidar da política de desenvolvimento da região amazônica. Entretanto sua atuação ficou restrita a captar recursos de incentivos fiscais aos grandes projetos, sem se importar com uma política de colonização que desse conta de evitar os conflitos pela posse da terra.

Dessa forma, o Estado burguês foi e é conivente com os interesses do capital na Amazônia. Nesse cenário, os latifundiários e as empresas mineradoras sempre tiveram voz e vez, enquanto os camponeses e outros trabalhadores estiveram subordinados e empobrecidos esperando as promessas do “desenvolvimento” chegar. “Enquanto se concede 100 mil

hectares para cem ou duzentas famílias, concede-se 50 mil hectares para um só fazendeiro” (HÉBETTE, 2004, p. 359).

Enquanto isso, os agricultores precisam se contentar com 25 hectares para viver com suas famílias e produzir seu sustento sem quase nenhum incentivo do governo. Isso implica dizer que as políticas de incentivos agrícolas sempre estiveram à disposição dos grandes produtores comprometidos com o mercado de commodities.

Ao passo que os trabalhadores desses grandes projetos foram se territorializando na região e gerando demandas por terra, trabalho e educação. O fortalecimento do campesinato se estabelece porque muitos sujeitos chegaram em grupos e mesmo se distribuindo nas fazendas, nas periferias das cidades, ou nos projetos de mineração sem perderam os laços de solidariedade e de companheirismo. A luta pela terra é um exemplo dessas relações de reciprocidades. Aqui na região configurou-se inicialmente pela luta posseira, conhecida pela tríade homem-arma-lote. Para Silva (2003), o movimento dos posseiros é a forma mais tradicional de luta pela terra na Amazônia. Rocha (2015), defende que o MST⁷ no estado da Pará nasce do movimento dos posseiros: “A origem das pessoas que vinham para as ocupações nesse período era posseira, mas também do Garimpo” (ROCHA, 2015, p.35).

Entretanto, para o mesmo autor, a luta posseira não conseguia estabelecer conflitos institucionais por conta da forma mais individualizada das famílias nos lotes e com o tempo foi rebaixada pela violência e por isso o MST foi adotando outras formas de luta, como ocupações coletivas em acampamentos massivos, o que facilitou os confrontos com o Estado e visibilidade Nacional. Nesse sentido, o MST inaugura novas formas de resistência no campo a partir de sua organicidade.

A partir da organização em acampamentos coletivos, as famílias passam a cobrar do Estado políticas públicas dentro de um movimento social. Em 1990, ocorre a primeira ocupação do MST na fazenda Ingá no município de Conceição do Araguaia. Dois anos mais tarde houve a ocupação da fazenda Rio Branco, em Parauapebas, onde reuniu famílias dos municípios vizinhos como Curionópolis, Eldorado, Canaã dos Carajás e Marabá, um acampamento massivo que deu origem ao assentamento Rio Branco. Em 1994, a mesma fazenda foi reocupada dando origem ao assentamento Palmares⁸. Foi a partir dessa última ocupação que se consolida o MST como Movimento Camponês no Pará.

⁷ O MST nasce no Rio Grande do Sul, no início da década de 1980 a partir da luta organizada dos camponeses e do trabalho pastoral da Igreja Católica.

⁸ O Assentamento Palmares é um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é resultado de uma ocupação de terras realizada em 1994 no município de Parauapebas, Pará. Foi constituído com

Na expansão do Movimento na região ocorre o Massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, em função da negação da Fazenda Macaxeira como área improdutiva. Evento este que impulsionou o MST a se fortalecer em outras regiões do Estado como descreve Rocha (2015),

O fato ocorrido na Curva do “S” mostrou a necessidade de uma articulação mais forte com outras forças sociais, levando o MST a instalar um escritório político em Belém, onde estão mais fortemente presentes, os partidos políticos, os movimentos sociais e entidades de defesa dos direitos humanos, bem como as instituições do Estado. (ROCHA, 2015, p.57).

Além da necessidade de articulação política, o movimento se dedicou em ocupar os latifúndios na região nordeste do estado. Rocha (2015) destaca que em novembro de 1998 houve a ocupação da fazenda Bacuri/Tanary no município de Castanhal, onde é hoje o assentamento João Batista com 200 famílias assentadas. Em 1999, houve a segunda ocupação em Mosqueiro, na fazenda TABA, onde foi regularizado o projeto de assentamento Mártires de Abril.

Em 26 de março de 1998⁹ ocorreu mais um episódio de violência no campo. Foram brutalmente assassinados dois militantes do MST na ocupação da fazenda Goiás no Município de Parauapebas, Onalício Araújo Barros (o Fusquinha) e Valentim Serra (Doutor), onde foi criado o assentamento Onalício Barros em memória ao companheiro de luta Fusquinha e posteriormente foi criado o Projeto de Assentamento Valentim Serra em Parauapebas em homenagem ao Doutor¹⁰.

Hébette (2004) descreve que “de 1985 até hoje, os movimentos rurais gastam suas energias, acampam nas sedes do INCRA e na frente dos Ministérios para arrancar migalhas de direitos humanos para as vítimas do arcaísmo social” (HÉBETTE, 2004, p.23). As promessas de desenvolvimento para a Amazônia foram convertidas em desenvolvimento do capital em detrimento do massacre literal e simbólico das populações e da natureza. As relações trabalhistas, por exemplo, foram extremamente desumanizadas, os investimentos em serviços básicos como saúde e educação foram simplesmente ignorados.

É importante ressaltar que essas questões passam a ser questionadas a partir do fortalecimento do sindicalismo na década de 1980, assim como a atuação da Igreja Católica, a partir da corrente da Teologia da Libertação em projetos de educação popular. Para Hébette (2004) a criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) em 1997 foi um

517 famílias assentadas, oficialmente regularizado pelo INCRA em 1996. Sua localização geográfica é de exatamente vinte quilometro do núcleo urbano de Parauapebas.

⁹ Um mês antes da criação do PRONERA, que foi criado no dia 16 de abril de 1998.

¹⁰ Este assentamento não é do MST, é de posseiros.

outro fator relevante para impulsionar a luta pela terra na região consolidando parcerias com MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Universidade Federal do Pará. Essa parceria foi decisiva para impulsionar outras pautas para além do conflito agrário no Estado.

1.3.2 A EDUCAÇÃO DA PAUTA DA REFORMA AGRÁRIA

No sudeste do Pará a constituição desses projetos de intervenção na educação nos projetos de assentamentos da Reforma Agrária se deu através de uma parceria entre a FETAGRI - Regional Sudeste do Pará, o MST e a UFPA, através do Campus do Sul e Sudeste do Pará (depois denominado Campus de Marabá) e o INCRA. Essa parceria se iniciou a partir de 1998 e se concretizou em 1999, com a aprovação do projeto local no PRONERA. (ANJOS, 2009, p.13).

A pauta da educação para os povos do campo foi se fortalecendo a partir da parceria entre esses setores bem antes da institucionalização do PRONERA. Podemos apreender que já havia a intencionalidade de alguns professores da universidade em contribuir na alfabetização dos agricultores das áreas de reforma agrária. Anjos (2009) descreve que a atuação da universidade só se concretizou após a constituição de um corpo docente efetivo a partir de 1997.

A partir disso, formaram um grupo de trabalho composto por professores da universidade e por diversos movimentos sociais. Dentre estes o MST e a FETAGRI participaram efetivamente dos trabalhos realizados pelo grupo. Como resultado, foi elaborado um projeto regional de alfabetização de jovens e adultos para os assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária a partir do levantamento de dados realizado pelos movimentos em suas respectivas áreas.

Inicia-se então uma aproximação entre professores do Campus de Marabá, lideranças do MST e da FETAGRI na construção de uma parceria para atuar na alfabetização dos agricultores nesses assentamentos, o que se constituiu nos projetos PRONERA do sudeste do Pará. (ANJOS, 2009, p.33).

Dessa forma o grupo de trabalho se transformou no PRONERA sudeste do Pará. A princípio a prioridade era alfabetização dos agricultores, porque o I Censo da Reforma Agrária no Brasil foi detectada a baixa escolaridade nos assentamentos com índice de analfabetismo de até 70%, enquanto a média nacional era de 43%. Dessa forma, segundo Anjos (2009):

O PRONERA, instalou-se oficialmente no Sudeste do Pará a partir do Seminário de Abertura, realizado no auditório da UFPA/Marabá, em 6 de dezembro de 1999, com a participação do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará, FADESP, INCRA, Assessoria Nacional do PRONERA, MST, FETAGRI e as Secretarias de Educação de Parauapebas, São Domingos do Araguaia, Marabá e São Geraldo do Araguaia. As demais secretarias ainda que convidadas, não compareceram. (ANJOS, C. et al, 2001, p. 2 apud ANJOS, 2009, p.36).

Podemos apreender que o PRONERA nasce na região dentro de uma articulação interna muito forte. Porque bem antes de sua implantação já existia um acúmulo de debate sobre a necessidade de educação para os povos do campo visto que o grupo de trabalho da universidade e movimentos sociais já trabalhava com levantamento de dados que demandava ações para além das que o programa trazia.

A exemplo disso, foi o primeiro projeto que tinha como prioridade a alfabetização de mil e duzentos agricultores, entretanto os assentamentos não tinham a quantidade de monitores com a formação exigida pelo programa para garantir o processo de alfabetização. Em virtude disso, o primeiro projeto foi reduzido e desmembrado em dois: escolarização de quinta a oitava série para os monitores e alfabetização para os demais agricultores. Esse projeto foi realizado no período de 1999 a 2001.

Nos sessenta assentamentos onde funcionariam as turmas do PRONERA/EJA, só havia trinta e quatro professores com o curso de magistério e quatro com ensino médio geral, que já atuavam como professores nas escolas, e dois cursando o nível superior. Os outros assentados eram apresentados como analfabetos. Neste sentido, foi proposto o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Escolarização (quinta a oitava série) dos monitores em áreas de assentamento, que para o governo federal correspondia a dois projetos aprovados (Escolarização de Monitores e Alfabetização de Agricultores – EJA) (ANJOS, 2009, p.36).

Então o PRONERA na região se consolida em 1999 a partir do primeiro projeto. O qual funcionava com a turma de escolarização formada por agricultores do MST e FETAGRI que estudavam no período intervalar na Universidade Federal do Pará, no município de Marabá. Era uma turma de 60 educandos, que estudavam na universidade e moravam coletivamente durante as etapas que variavam entre dois a três meses. Os dois recortes abaixo descrevem um pouco do primeiro projeto:

Foi a primeira turma que/ e assim se a gente for pensar nesse ponto de vista de ocupar esse espaço da universidade é bem simbólico... Então pra mim esse é um marco importante porque como assim uma turma de fundamental na universidade? Então pra alguns era uma ofensa né? E aí foi muito difícil pra nós esse período né? (Narradora S, FERRAZ)

E a alfabetização era como um tempo comunidade... A cada término de etapa a gente tinha uma formação específica que era uma formação pra os

professores e coordenadores que davam aula então quando a gente vinha de lá/ a gente já vinha com a orientação do que fazer com os planejamentos... Os matérias... Já vinha munido para poder iniciar o trabalho... (Narradora S, FERRAZ).

Dessa forma cada agricultor/a tinha uma turma de alfabetização. A experiência de alfabetização era válida como tempo comunidade como descreve o segundo recorte. Podemos inferir que escolarização de 5ª a 8ª série realizada nesse projeto apresentava muitos aspectos diferentes do Ensino Fundamental convencional. Podemos destacar que só o fato de ser ofertado por uma universidade federal já o tornava peculiar, visto que esse espaço sempre foi ocupado por uma minoria.

Outro aspecto que o diferenciava era a metodologia em alternância pedagógica como ressalta o trecho acima onde o período das etapas servia para estudo e planejamento da prática educativa no campo. E as experiências com as turmas de alfabetização eram sistematizadas em relatórios e retornadas para análise coletiva na universidade proporcionando um diálogo entre teoria e prática.

Aí a gente tinha os relatórios... tinha o momento tipo o seminário mesmo que a gente ia pra poder/ não era só entregar ia socializar as experiências né? Tanto quem tava na sala de aula quanto quem tava no acompanhamento né? Pedagógico das turmas e aí a gente fazia esse momento de socialização desses trabalhos também e um pouco se a gente tava conseguindo mesmo alfabetizar né? (Narradora S. FERRAZ).

A alternância pedagógica possibilitava o panorama de funcionamento do programa, uma vez que o tempo escola e o tempo comunidade serviam para discutir os avanços e os desafios de cada realidade apontados pelos próprios sujeitos do processo a partir dos relatórios das experiências pedagógicas.

Além das formações ofertadas pela universidade vinculadas a turma de escolarização. Existiam as formações em parceria com os movimentos realizadas com os monitores/educadores de EJA. Essas formações aconteciam também em Marabá com todos os monitores, inclusive aquelas que não faziam parte da turma de escolarização. É importante ressaltar as contribuições do Setor de Educação do MST nesse processo, visto que grande parte dos educadores eram desse setor,

As oficinas práticas que acredito que é super./ pra mim foi assim que é louvável né? Porque é diferente você ser convidado pra ser monitor aí você faz uma formação teórica... Tá mais beleza eu nunca dei aula então como é que eu vou lá passar na prática né? Do que você fazer uma oficina prática aí tinha as oficinas práticas e aí a metodologia de alfabetização a partir do Paulo Freire né? Então a gente trabalhava a partir do tema gerador e aí você

aprendia desde fazer a: a plaquinha pra colocar o tema sem tá com as bordas desincertas... então você tinha ali uma oficina prática do como fazer né? Era/ pra mim foi importante assim... (Narradora S. FERRAZ).

A formação era muito boa mais nos estávamos muito cruas... eu acho que nós tinha que ter tido uma pré formação pra poder fazer aquela formação porque eu lembro que nós lemos Pedagogia da Autonomia e tipo assim eu só fui compreender Pedagogia da Autonomia quando li depois, umas duas vez depois eu acho que faltava alguma coisa antes um pré requisito para poder nós ir pra aquelas formações eu acho que nós fomos muito... pra compreender aquelas coisas... um nível de maturidade muito pequeno... só que isso foi muito importante para nós hoje... (Narradora R. SOUZA).

O tema gerador, por exemplo, era uma coisa que a gente nem compreendia direito e tentava fazer , não podia partir do b a bá e eu tentava fazer na época... eu tentava conversar com eles e a partir dai ter um tema gerador do meio deles... e tentava fazer no planejamento... (Narradora R. SOUZA)

As oficinas eram pensadas para ilustrar aos monitores como dar aula, boa parte deles além de não ter a formação adequada eram muito jovens, e as formações serviam para pensar a prática. Principalmente porque a proposta metodológica de alfabetização era com base na teoria Freiriana, o que representava um desafio ainda maior, tendo em vista que era algo completamente novo.

Anjos (2009) aponta diversas dificuldades pedagógicas, principalmente porque parte dos monitores tinha apenas a 4ª série para discutir textos acadêmicos, o que exigia dos formadores uma dedicação a mais para facilitar a compreensão. Podemos imaginar que na graduação já é complexo discutir a teoria Freiriana porque confronta com a formação tradicional adotada pela maioria das experiências pedagógicas brasileira.

A formação de monitores foi sendo pautada ao longo do processo. Os movimentos foram assumindo como princípio o acompanhamento, defendiam que os monitores de EJA tivessem o comprometimento, que participassem efetivamente das atividades nas comunidades e, sobretudo a inserção nas lutas. O programa foi se ampliando conforme as demandas de cada território. Isso está explícito na conquista do curso de magistério, que para o programa a escolarização dos monitores se restringia a quinta a oitava série. Conforme o relato de uma monitora de EJA, a forma de implantação do programa foi extremamente relevante para os agricultores:

O PRONERA foi importante também porque existia EJA na escola, mais era uma EJA formal e teria que ir pra escola e muitos tinham vergonha não queriam ser chamados de analfabetos... Porque quem ia pra EJA naquela época era quem era adulto e não sabia e eles tinham vergonha... e indo pras aulas do PRONERA pra eles era mais/ eles se sentiam menos constrangidos né? Eu lembro naquela época que muitos alunos diziam: agora já posso ir pra

escola grande! Como se estivessem saindo da pré-escola, porque se sentiam envergonhados de ser adultos e analfabetos (Narradora R. SOUZA).

O PRONERA representou possibilidade de muitos homens e mulheres acessar a escolarização, porque a forma como foi pensado foi ao encontro com desses povos. As aulas funcionavam nas casas dos agricultores, nas vicinais mais centrais e nas vilas. Esse fator foi decisivo para o incentivo de muitos que tinham vergonha de ir à escola. Então, os próprios agricultores junto com os monitores montavam o barracão, faziam os bancos, muitos se organizavam e compravam lampião coletivamente. Além disso, o fato de estudar com outros sujeitos das relações de reciprocidade, como os vizinhos, parentes, compadres, facilitava profundamente o fortalecimento das turmas diante das dificuldades.

Para muitos, conhecer o mundo letrado era um sonho que precisava ser conciliado com outras atividades:

Então ali eu tive muita dificuldade pra mim terminar... De ir pra roça... De/ e elas sempre me ajudando... não desiste... não desiste... Porque minhas meninas eram pequenas NÃO TINHA CIRANDA... não tinha ciranda na época... e ai elas dormiam no colo mesmo... a professora ajudava pegar... Os alunos também ajudavam... Mais mermo assim eu fiquei. E hoje eu fiz pedagogia... Terminei né? Tô sendo educadora né? (Narradora M. GOMES).

No trecho acima a agricultora relata o dilema das mulheres para conciliarem o trabalho, a maternidade e o estudo. Além disso, destaca o nível de solidariedade com as crianças pequenas e o incentivo dos monitores/as para a permanência nos estudos. É importante ressaltar que a maioria das turmas funcionava à noite, não tinha energia elétrica, as aulas aconteciam com a luz dos candeeiros.

O segundo projeto foi desenvolvido no período de 2002 a 2004. Conforme Anjos (2009), o projeto foi ofertado para o mesmo público e a continuação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de primeira a segunda série nos assentamentos. Tinha o mesmo formato do primeiro, entretanto, segundo entrevistas, outros sujeitos entraram na turma de magistério assim como outros saíram e cursaram ensino médio regular. O curso foi pensado para dar continuidade ao processo de formação dos monitores de EJA.

A EJA continuou a ser ofertada nos assentamentos, permanecendo as dificuldades na infra-estrutura. Neste segundo projeto foram substituídos, pelos movimentos sociais, os monitores de alguns assentamentos que atuaram no primeiro. Havia várias desistências de monitores que não se identificavam com o projeto, e outros que durante o percurso os movimentos sociais iam substituindo, quando havia alguma divergência política dentro da própria organização, indicando o nome de outro agricultor para a vaga. (ANJOS, 2009, p.45)

O curso de magistério funcionava no período de férias assim como o de ensino fundamental, eram 60 agricultores do MST e FETAGRI, assim como no primeiro projeto os estudantes também moravam na coletividade e no tempo comunidade realizavam o trabalho de alfabetização de jovens e adultos. É importante destacar que essas primeiras turmas inauguram a experiência da vivência coletiva, com os princípios do estudo, do trabalho, da solidariedade, da militância entre outros que vão configurando uma peculiaridade formativa. Eram tarefas para além das acadêmicas, ainda que a tarefa acadêmica por si só já estabelecia um nível de exigência enorme como assinala a narrativa:

Eu até brinco com os meninos: nós todos que fizemos o magistério somos pedagogos né? Porque assim foi muito denso mesmo e a gente estudava pra caramba né? Então assim eu acredito que o nosso magistério foi uma grande pedagogia ((Choro)) (Narradora S. FERRAZ).

Dessa forma o programa foi sendo ampliado conforme as necessidades. O objetivo geral do segundo projeto descrito por ANJOS (2009) “passa a ser a formação de professores, no nível médio normal, para qualificar os professores para a educação básica e para a EJA nas áreas de assentamentos da reforma agrária na região sudeste do Pará”. (ANJOS, 2009, p.45). Porque não teria outra forma de avançar na educação do campo sem investimentos na formação dos educadores.

Partíamos da compreensão de que a educação poderia ser o instrumento de reflexão para agricultores familiares construírem formas de se manter nos assentamentos. Compreender a formação desses professores implica em pensar como suas ações nas escolas auxiliariam no desafio de construir uma maior sustentabilidade para essas áreas na sua luta diária na precária posse da terra. (ANJOS, 2009, p.16)

As narrativas apontam que houve muitas dificuldades estruturais e pedagógicas durante a realização dos projetos, as quais provocaram limites na permanência dos educandos.

Eu lembro que a gente estudava ali no/ um lugarzinho bem apertadinho né? Com poucas cadeiras pra nós ficar individual né? A gente sentava ali coletivo né? Mais no coletivo que era o bom que nós conversava... a gente se inseria com os outros mais numa mesa só... numas cadeirinha por ali tudo pertinho... o locauzinho era pequeno que eu lembro... tinha um pequeno quadrinho e ali nós se aconchegava como podia... não tinha tantas estruturas. (Narradora M. GOMES).

As principais dificuldades com certeza eram os recursos né? Ai depois vinha é: é: acho que entra em recurso também...por exemplo muitos tinham problema de vista... eles só podiam estudar a noite porque trabalhavam a maioria trabalha na roça... eram os recursos mesmo porque olha a gente não

tinha quadro...a gente tinha a ajuda da escola né? A gente pegava giz na escola... (Narradora R. SOUZA).

As aulas eram na luz do candeeiro mesmo então dificultava muito... é o problema de vista mesmo né? Que as pessoas tem e na luz do candeeiro ficam pior ainda né? E as condições mesmo né? De banco, de quadro porque o que o projeto conseguia garantir não cobria e não tinha essa parceria nós não conseguimos é: nesse período ter uma parceria que pudesse dar conta dessa questão estrutural com as prefeituras né? (Narradora S. FERRAZ).

Tucuruí pra mim é/ pra nossa região do Sul e Sudeste mais/ lá é o difícil acesso né pra ir era o caminhão de madeireiro mesmo pra subir colocando a vida em risco pra todo mundo né pros professores e coordenadoras também foi um trabalho assim pioneiro e doloroso oh... Prazeroso que a gente via os resultados hoje tem muito estudantes que a gente ver que terminou o ensino médio do período que a gente alfabetizou... (Narradora S. FERRAZ).

As narrativas apontam o nível de precarização nos espaços onde funcionavam as turmas. Os projetos foram estruturados para funcionar no período noturno em virtude de ter que se adequar a dinâmica de trabalho dos agricultores. Entretanto, segundo Anjos (2009), nenhum assentamento, nos quais funcionou sala de aula dos projetos, havia eletricidade. Esse fator provocou diversos limites nos resultados do programa, dentre estas dificuldades no deslocamento, problemas de vista.

A falta de apoio das prefeituras com a estrutura, muitos monitores tinham de arriscar suas vidas pegando caronas em caminhões madeireiros para chegar até as áreas onde funcionavam as turmas, principalmente no município de Tucuruí que tinha turmas de difícil acesso para os monitores e coordenadores dos projetos realizarem os trabalhos.

As dificuldades pedagógicas também foram responsáveis por diversos entraves na realização do programa:

O apoio mesmo ao professor no sentido de recursos de formação, de coordenação mesmo, que fizesse o acompanhamento pedagógico porque as vezes a gente ficava perdidos porque aquela formação era muito pontual assim, tinha que ter uma formação mais continua, um acompanhamento mesmo pedagógico porque pra nós era muito difícil. (Narradora R. SOUZA).

E outra coisa o horário a gente nunca conseguia fazer 4 horas né? As vezes era duas ou duas e meia... uma hora e meia... todo mundo cansado as vezes dormindo na cadeira e no outro dia cedo eles iam pra lida né pegar o dia todo... então o momento que tinha ali era aquele momento ali então o monitor tinha que se desdobrar (Narradora S. FERRAZ).

A demora dos repasses dos recursos segundo Anjos (2009) era outro fator que dificultava o acompanhamento pedagógico “Houve diversos atrasos no repasse das parcelas de recursos do Projeto. Os monitores ficaram sem o acompanhamento previsto pelos bolsistas

e a coordenação local. Durante vários meses a alfabetização ocorreu nos assentamentos sem nenhum acompanhamento pedagógico”. (ANJOS, 2009, p.44). O comprometimento dos monitores com os projetos foi imprescindível para evitar o fechamento das turmas de EJA visto as dificuldades, porque para maioria dos jovens e adultos basta uma falta sem justificativa do professor para desmotivá-los profundamente.

É importante atentar-nos para um detalhe: além da tarefa de monitor, havia os coordenadores que faziam o acompanhamento na região. A maioria desses sujeitos era formada por militantes dos movimentos. Isso implica duas questões: a primeira diz respeito ao fortalecimento da articulação do movimento por educação do campo visto que o deslocamento dos coordenadores possibilitava a dinâmica de se encontrar, de trocar experiências. A segunda questão coloca em evidencia os movimentos como responsáveis pelo ônus e o bônus do programa, visto o conjunto de dificuldades em torno da consolidação do PRONERA que só foi possível porque teve um trabalho militante muito forte, porque o programa foi realizado sob péssimas condições estruturais.

Isso provocava uma responsabilidade ainda maior na escolha dos monitores, em ter qualidades como: ser animado, criativo, dinâmico, paciente e sensível com o processo que envolve marcas de negativas históricas que produziram sequelas nos povos do campo, tais como sentimento de inferioridade, de culpa entre outros.

As dificuldades apresentadas na operacionalização do programa denunciam distancias entre o dito e o feito nos instrumentos normativos no Brasil. O que se prega nas normativas e legislações e de fato como elas se efetivam ou não.

Há um conjunto de conquistas no âmbito da legislação educacional que apregoam o direito à educação. Compreendemos o PRONERA como uma política através da qual vários desses direitos assumem materialidade. Julgamos importante trazer alguns exemplos dessa vinculação. O programa nasce das lutas pelo acesso à educação escolar e se insere na disputa de concepção do sentido da educação.

Dessa forma, a partir das cobranças dos movimentos sociais do campo junto ao Estado pelo cumprimento das suas obrigações já previstas em leis, assim como a criação de novas leis, o programa se forja a partir da pressão dos movimentos sociais ao Estado brasileiro a fim de corrigir a negativas históricas do acesso à educação dos povos do campo.

Como prevê o Artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988: “A educação é direito de todos e dever do Estado”. Os movimentos sociais do campo começam a pautar os direitos questionando as leis, e repetidas vezes entoam a palavra de ordem “Educação do campo, direito nosso, dever do Estado”.

Os movimentos passam a questionar como a educação pode ser um direito de todos se existem tantos brasileiros com esse direito negado. Aliado a luta pelo acesso, está a luta pela concepção de educação. Os movimentos sociais do campo pensam uma educação voltada para o fortalecimento do campo. Com base nisso passam a reivindicar a efetivação de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 onde existem alguns indicadores que fundamentam a consolidação dos interesses dos trabalhadores/as do campo.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL. LDBEN, 1996).

Considerando o artigo supracitado, observamos que o PRONERA atende esse pressuposto. O campo possui especificidades que precisam ser reafirmadas na formação dos educadores e no currículo da educação básica das escolas do campo. Um princípio importante presente no artigo anterior e base da formação pelo PRONERA é a organização dos tempos formativos em alternância pedagógica. O mesmo aponta uma perspectiva de autonomia dos sujeitos em organizar a educação escolar conforme as realidades, inclusive propondo outras formas para essa organização. O PRONERA, portanto, encontra-se em conformidade com a legislação.

Como complementa o artigo 28 da LDB, que dispõe de princípios norteadores para pensar a educação dos povos e também são contemplados na formação dos educadores/as pelo PRONERA.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As leis possuem indicadores que fundamentam uma lógica diferente da educação ofertada na zona urbana desde a organização curricular, os métodos de ensino e a consolidação de um calendário escolar que corresponda com a realidade dos camponeses como defende a educação do campo.

Podemos perceber mais elementos dessa lógica na Lei Nº 01 de 03 de Abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde estabelece que,

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Podemos apreender a concepção das escolas do campo como territórios das comunidades e não como currais eleitorais¹¹ como foi tratada historicamente no Brasil. Trata-se de uma escola coordenada pelos próprios sujeitos do campo orientada pelos interesses da comunidade. O conjunto de leis dá a impressão de que não precisaria tantas burocracias para ser efetivados direitos tão elementares. Quanto sangue derramado no confronto pela garantia desses direitos camuflados em códigos legais!

O exemplo disso é a lei que orienta a formação superior para os professores que atuam desde a Educação Infantil onde estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em **curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (grifos nosso)**, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL. LDBEN, 1996).

Esse artigo impulsionou a consolidação do PRONERA como política de formação de professores do campo. No inciso 4º do artigo 62 prevê que é de responsabilidade da União, dos Estados e dos municípios garantirem mecanismos de acesso e de permanência dos educadores nos cursos superiores, podemos apreender que a organização dos cursos em alternância pedagógica é aspecto relevante da permanência garantido pelo PRONERA, porque a maioria dos educandos são educadores das escolas do campo, e a alternância busca conciliar estudo e trabalho.

Poderíamos citar vários outros marcos legais para mostrar que a constituição do PRONERA acaba por dar materialidade a um conjunto de direitos que já estavam garantidos no âmbito normativo, mas que ainda não haviam se efetivados. Assim, o PRONERA contribui para efetivação desses direitos. Representa, portanto, um percurso de democratização da educação para os camponeses. Em 2018, o PRONERA fará 20 anos. São duas décadas de materialidade do Projeto de Educação do Campo, isso é uma conquista histórica da classe trabalhadora.

Que só foi possível, porque houve massacres, denúncias, pressão popular por meio de

¹¹ Termo utilizado no período a república café com leite no Brasil. Aplica-se a trocas de favores políticos e de influências. No Brasil ainda é muito comum políticos mandarem e desmandarem em escolas como pagamento pelas influências nos votos eleitorais.

muitas lutas dos movimentos sociais em todo o país. As narrativas nos garantem que foi por meio da luta social que os trabalhadores/as do campo acessaram ao mundo letrado. É sobre o papel das narrativas orais que nos dedicamos no próximo capítulo.

CAPITULO II - NARRATIVAS ORAIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

As pretensões desse capítulo é fazer um estudo sobre fontes orais com as contribuições de Delgado (2006), Thompson (1992), Larrosa (2002), Montenegro (2010), entre outros autores/as os quais discutem a importância do narrar na nossa sociedade, assim como seu papel social e contra hegemônico.

Consideramos necessário analisar o que são fontes orais e seu processo de hierarquização dentro da academia. Para então defender esse recurso como fonte histórica. Buscamos compreender seus dilemas ancoradas na discussão de Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), que tratam sobre os desafios da história oral no século XXI.

As autoras defendem que a história oral nasce com uma perspectiva contra hegemônica da história, com a intencionalidade de romper com os silêncios e com as lacunas. Por isso, seu sentido polêmico dentro da academia porque ela nasce questionando a história oficial.

Consideramos relevante também tratar nesse capítulo, as memórias e narrativas como espaços da experiência, é que ambas se constituem na relação com as condições sócio históricas das pessoas que, numa relação com a memória, se põem a narrar suas experiências.

2.1 O QUE SÃO FONTES OU NARRATIVAS ORAIS?

Para Benjamin (1985, p. 198) narrativas orais é “a capacidade de intercambiar experiências”. A arte de narrar é “uma forma artesanal de comunicação”. Segundo Montenegro (2010), uma das dimensões fundadoras do narrador é alargar a comunicação de saberes. O autor faz uma defesa importante sobre o papel subversivo das narrativas em relação à lógica dominante da TV e da mídia no geral que vem tentando esvaziar de sentido o ato de narrar. Logo porque a mídia burguesa trata de outras narrativas alienantes.

Por isso, o autor insiste em dizer que narrativas orais, na era da informação, é uma trilha alternativa que precisa ser reinventada. Delgado (2006) complementa Montenegro (2010) ao afirmar que,

No tempo presente, no mundo marcado pela cultura virtual e pela velocidade muitas vezes descartável das informações, tendem a desaparecer os narradores espontâneos, aqueles que fazem das lembranças, convertidas em casos, lastros de pertencimento e sociabilidade. Nessa dinâmica de

velocidade incontida, desenfreada, perdem-se as referências, diluem-se os substratos da vida, reduzem-se as possibilidades de construção do saber (DELGADO, 2006, p.43).

É importante ressaltar que os narradores estão desaparecendo como discute os autores também porque estão desaparecendo os ouvintes. A capacidade de escutar vem correndo sério risco de extinção por falta de tempo, como defende Larrosa (2002). O homem moderno tem uma sede por notícias e por opinião e isso o torna incapaz de silêncio. Justamente porque com o aparato dos meios de comunicação o ato de narrar e opinar vem em larga escala e de forma acelerada sem dar tempo para outras narrativas.

Por isso, não sobra tempo para escutar uma boa história e dela tirar aprendizados, prova disso é a pouca valorização pelos saberes dos mais velhos. Se pararmos para observar na nossa sociedade a pouco espaço para narrar por falta de ouvintes. O celular, o computador e a TV vêm comandando o tempo das novas gerações. Chauí (2000) destaca que vivemos um período de desvalorização da memória,

A publicidade e a propaganda nos fazem preferir o “novo”, o “moderno”, a “última moda”, pois a indústria e o comércio só terão lucros se não conservarmos as coisas e quisermos sempre o “novo”. A desvalorização da memória também aparece na proliferação de objetos descartáveis, na maneira como a indústria da construção civil destrói cidades inteiras para torná-las “modernas”, destruindo a memória e a História dessas cidades. A desvalorização da memória aparece, por fim, no descaso pelos idosos, considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos (CHAUÍ, 2000, p.161).

Delgado (2006) defende que “as narrativas têm a potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada”. É um elo entre o que passou e o que ficou. “A narrativa constitui-se em processo compartilhado, que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e relembrar e disponibilidade para escutar”. (DELGADO, 2006, p.44).

Para Hampaté Bâ (1980), “ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.215). Segundo o autor, narrativas orais na cultura africana é formadora de um tipo particular de homem que na fase dos 21 aos 42 anos passa a ouvir atentamente os ensinamentos dos mais velhos para então conquistar o direito à fala. Somente a partir dessa idade pode devolver a sociedade o que aprendeu durante o período de maturação do conhecimento.

Dessa forma, as narrativas orais são um recurso para socializar experiências e valores dos mais velhos e dos viajantes. As quais devem preservar a fidelidade aos detalhes e jamais podem ser resumidas porque a arte de contar está na riqueza dos detalhes.

Podemos apreender que para os povos africanos as narrativas orais são um recurso de reprodução do conhecimento geracional e de valorização da memória. Enquanto que em nossa sociedade é uma forma de comunicação em disputa, visto seu papel social de dar voz e ouvidos aos excluídos da história oficial, de dar oportunidade de dizer e escutar o que ainda não foi dito.

De não permitir a morte da memória das lutas dos povos, da resistência da classe trabalhadora às tentativas de dominação. Dessa forma, a defesa do tempo de narrar diz respeito à preocupação com a perda gradativa da nossa memória por falta de narradores ou de ouvintes interessados em compartilhar e aprender com as experiências.

2.2 O ORAL E O ESCRITO: PROCESSO DE HIERARQUIZAÇÃO

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram os cérebros dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantem um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhes foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (HAMPATÉ BÂ , 1980).

A opção pela história oral é por defender seu papel contra hegemônico, visto que a história oficial costuma privilegiar a versão dos vencedores, na maioria das vezes ligada a uma classe superior. Assim como preza por linearidade dos fatos. Enquanto que a história oral cumpre um papel democrático, dando voz/ouvidos aos sujeitos que vivenciaram as experiências e que por algum motivo foram silenciados/não escutados, por isso defendemos nesse trabalho seu papel social.

Essa discussão é muito comum principalmente no campo da história das sociedades antigas para categorizar se um povo é mais desenvolvido que o outro, a escrita sempre se manteve como um elemento de desempate. Porque “povo sem escrita é povo atrasado”, e isso serviu para “justificar” muitas atrocidades na colonização da América Latina, no tráfico dos povos africanos, uma vez que na África a cultura da oralidade mesmo onde se domina a escrita está muito presente.

Segundo Montenegro (2010) a história é muito apegada com o princípio da ciência, verdade, objetividade, dessa forma, o oral é considerado passível de muitas deturpações. O

repente e o cordel, onde predomina a oralidade, ainda são questionados sobre seu caráter de literatura e arte. Não há como negar esse processo de hierarquização em torno da escrita e da oralidade.

No Brasil, por exemplo, o analfabetismo foi e ainda é utilizado para conceber o processo de dominação, onde o povo colonizado foi tratado como animais selvagens sem direitos. Houve um processo de desumanização fria e sangrenta em que o outro foi tratado como coisa e não como gente. A elite colonial europeia se julgava superior, escolarizada, por isso detentora do poder de legislar e de categorizar tudo. Para HAMPATÉ BÂ (1980), “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.181).

Um dos grandes motivos da hierarquização diz respeito à falta de confiança nas fontes orais, uma vez que cada narrador traz consigo subjetividades. O Filme Narradores de Javé sob direção de Eliane Caffé (2003) trata dessa questão, quando o personagem Antônio Biá foi incumbido da tarefa de escrever a história da comunidade do Vale do Javé, Biá passa a ouvir todos os moradores antigos. E os entrevistados fazem o recorte da memória a partir da própria atuação na história, colocando-se como sujeitos sociais protagonistas, grandes guerreiros ou guerreiras. Entretanto, vale ressaltar que tanto na escrita quanto na oralidade pode haver disputa de sentidos, incertezas ou ocultamentos de informações. Como defende HAMPATÉ BÂ (1980),

Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio- dia da porta de sua casa”.- através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda, da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações. (HAMPATÉ BÂ 1980, p. 182).

Um exemplo vivo de falsificações da escrita é a grilagem na Amazônia e em outras regiões do país que grandes proprietários de terra burlaram durante muito tempo as leis de terras, colocando documentos falsificados de terra para envelhecer com a ajuda dos grilos, cuja pretensão era provar serem donos das terras desde muito tempo.

No Brasil, os códigos legais, que também são escritos, estão em grande parte cheios de pretensões, de interesses particulares e ocultamento de informações. A história oficial escrita nos livros, por sua vez também está cheia de omissões, preconceitos e inverdades. Dessa forma, não se fundamenta essa discussão da falta de fidelidade da oralidade com os fatos

porque como defende HAMPATÉ BÂ (1980), “O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (HAMPATÉ BÂ 1980, p. 181).

É importante destacar que nas sociedades Africanas a palavra tem um compromisso com a verdade. Podemos relacionar com os povos mais tradicionais brasileiros que conviveram durante muito tempo sem a escrita, onde a palavra representa compromisso, acordo, contrato. O exemplo desses povos são os agricultores que ainda nos dias atuais fazem acordos de palavra. Além disso, reproduzem por meio da oralidade ensinamentos tradicionais através das histórias contadas pelos mais velhos, dos ditos populares, que também são carregados de saberes e cultura dos ancestrais, característica bem similar à cultura africana.

Segundo Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), a história oral como metodologia desenvolveu-se inicialmente de forma significativa nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, paradoxalmente, se consolidada no olho do furacão.

As autoras descrevem que com a criação da Associação Internacional de História Oral (IOHA - International Oral History Association) em Gotemburgo, na Suécia, em 1996, houve uma maior institucionalização do movimento de história oral. Entretanto, só se estendeu para América Latina a partir do Congresso de 1998, realizado no Rio de Janeiro o qual representou a consolidação dessa nova tendência, ao integrar um número expressivo de pesquisadores da América Latina, evento este que trouxe as temáticas e desafios da região. Tais como:

A questão agrária, em especial o Movimento dos Sem-Terra; a questão étnica e a mestiçagem; os contrastes urbanos e a situação dos meninos de rua; as comunidades indígenas, o extrativismo e a problemática amazônica; novas manifestações religiosas; as ditaduras militares e o problema dos desaparecidos políticos, além de outras, é claro. (FERREIRA, FERNANDES E ALBERTI 2000, p.11-12).

Podemos apreender que a história oral nasce em perspectiva contra hegemônica da história, com a intencionalidade de romper com os silêncios e com as lacunas. Para Thomson (2000), "a história oral, como técnica moderna de documentação histórica, foi estabelecida em 1948 quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de pessoas importantes da vida americana" (THOMSON, 2000, p. 47).

Já na América Latina a história oral se consolida bem mais tarde e com outros enfoques. Segundo Meihy (2000),

No caso do Brasil, como da América Latina em geral - ou pelo menos dos países que viveram recentemente a síndrome de ditaduras militares -, a aceitação da história oral esteve diretamente ligada ao processo de redemocratização. O momento de surgimento da história oral na América Latina, portanto, faz com que haja um vínculo natural entre o seu advento e

as questões políticas decorrentes da redefinição democrática. Este fato, em primeiro lugar, diferencia o papel da história oral latino-americana da europeia ou norte-americana. Nossa história oral se institucionaliza como reflexo de um momento histórico e isto merece ser pontuado como pressuposto explicativo. Neste cenário, o Brasil se mostra como exemplo eloquente. (MEIHY, 2000, p.86)

Na América Latina a história oral nasce tratando de temas proibidos como as experiências do exílio, das torturas, dos desaparecidos políticos para o autor a história oral Latina já nasceu "exilada" e teve que contracenar com outras raízes "colonizadas" (MEIHY, 2000, p.87).

Dessa forma, a história oral no Brasil e na América Latina nasce com uma perceptiva militante e contra hegemônica em levar a público questões que a mídia burguesa não divulgava. Segundo o autor, aconteceram vários encontros acadêmicos a partir de 1973 no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro para discutir a história oral como metodologia para as ciências sociais, os encontros sempre contavam com a presença de especialistas estrangeiros. Entretanto, dentro da academia ainda não havia muito interesse devido ao preconceito com a veracidade das fontes orais.

Em 1977, foi feito um segundo, em Brasília, com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Fundação Ford, tendo como instrutores William Moss e Aspásia Camargo, que já à época despontava como pioneira das investidas de história oral no Brasil. O esforço sempre capitaneado pelo CPDOC, contudo, não chegou a produzir efeitos em larga escala, ainda que internamente aos participantes e suas entidades os resultados fossem cultivados com algum sucesso. Em geral, persistia no Brasil a valorização do texto escrito como base de informações analíticas a tal ponto que autores importantes ressaltaram sempre o pouco prestígio das fontes orais como forma de estudo (MEIHY, 2000, p.90).

É importante ressaltar que é bastante curioso o interesse estrangeiro na história oral brasileira visto seu papel de denúncia social. No trecho anterior podemos perceber a presença insistente dos norte-americanos no desenvolvimento dessa tendência no Brasil. Não sabemos ao certo as verdadeiras intencionalidades desses intelectuais, o fato é que eles deixaram suas influências no país. Para Meihy (2000, p.90).

O primeiro texto publicado a usar a expressão "história oral" foi resultado da dissertação de mestrado de Carlos Humberto P. Corrêa, da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado *História Oral: teoria e técnica* em 1977. Mas o que demarcou mesmo o

nascimento da história oral no Brasil foi a publicação do texto “*Memórias do exílio: muitos caminhos*¹²”, publicado em 1978 e “*Memórias das mulheres no exílio*¹³” publicado em 1980.

Na academia foi um processo lento sua inserção curricular, ainda nos dias de hoje é uma tendência que enfrenta muitas divergências devido a uma série de questões já destacadas. Com o esforço de explorar um pouco mais o processo histórico trabalhado por Meihy (2000, p.96), a história oral brasileira nasce como uma alternativa denominada de micro histórias, cujo papel é dar voz a grupos que por algum motivo foram silenciados.

Para o autor, ela nasce cronologicamente atrasada e distante dos centros hegemônicos que a promoveram, entretanto nasce com um compromisso militante uma vez que trata de problemas sociais emblemáticos.

A simples anexação do adjetivo "oral" a esse sujeito (história do Brasil) faz com que se assumam a história oral brasileira como um contraponto às demais feitas em outros lugares, onde a naturalidade de seu surgimento e a aceitação coletiva não a convoquem a diferenciações disciplinares. A existência de uma cultura popular e de grupos sociais específicos leva à conclusão de que a história oral brasileira nasceu no momento da redemocratização, com o destino de ser uma voz diferente (MEIHY 2000, p.96-97).

Ser uma voz diferente não significa ser de qualquer jeito, sem critérios metodológicos. Para Thomson (2000), “não há, necessariamente, uma única, ou universal ‘maneira certa’, de se fazer história oral” (THOMSON, 2000, p.47). Entretanto existem critérios metodológicos, como a escuta atenta, a não interferência na memória, o cruzamento das fontes, a análise crítica.

Para Joutard (2000), a oralidade também apresenta desafios, como por exemplo, interpretar o silêncio e o esquecimento. “Para nos ajudar, é indispensável a análise da totalidade do documento: hesitações, silêncios, lapsos... Assinalemos, ainda, o interesse da gravação em vídeo, que permite capturar também gestos e expressões” (JOUTARD, 2000, p.35). Para o autor é preciso combinar respeito e escuta atenta, inclusive pelas reticências e pelo silêncio, com procedimentos históricos, não importa quanto isto nos seja penoso.

Dessa forma, não dá para ser pragmático na história oral com um questionário fechado constando apenas os interesses do pesquisador e nem para padronizar um roteiro, porque cada ocasião exige uma técnica diferente para propiciar a comunicação. Por isso, é necessário cada

¹² Cavalcante, U; Celso, P. c, Jovclino R. (orgs.). *Memórias do exílio: muitos caminhos*, São Paulo: Editora Livramento, 1978;

¹³ Costa, A. de O. de et al. *Memórias das mulheres do exílio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

vez mais minimizar a intransigência do gravador e das perguntas fora de hora, assim como é preciso ter sensibilidade para ouvir as narrativas por inteiro.

Não é mérito apenas dos historiadores o trabalho com oralidade, outras áreas do conhecimento, tais como: a sociologia, a literatura, a antropologia, entre outras, também vem realizando bons materiais em torno dessa tendência. Para finalizar nossa defesa sobre a importância da oralidade, como nos fala o autor,

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos (JOUTARD, 2000, p.33).

Dessa forma, a oralidade expressa uma riqueza de detalhes que ficam presos no crivo da escrita. Por isso afirmamos nesse trabalho sua riqueza como fonte e seu papel social. No tópico seguinte discutiremos como as memórias e as narrativas se relacionam com a experiência.

2.3 MEMÓRIA E NARRATIVAS: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA

A memória é o melhor porto de partida para navegantes com desejo de vento e profundidade (Eduardo Galeano)

O pressuposto básico para defendermos que memória e narrativas são espaços da experiência, é que ambas se constituem na relação com as condições sócio históricas das pessoas que, numa relação com a memória, se põem a narrar suas experiências. Para Delgado (2006), memória “é a base construtora de identidade e solidificadora de consciências individuais e coletivas” (DELGADO, 2006, p. 38). Para Chauí (2000) “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (CHAUÍ, 2000, p. 158).

Chauí (2000) defende que a memória possui uma dimensão pessoal e coletiva. Dessa forma, o ato de narrar a vida envolve um reconhecimento do sujeito que narra, como pessoa e grupo social, sendo esse ato inseparável da vivência, da experiência e não se restringe a simplesmente uma volta a fatos, lugares e pessoas, envolve, também, emoções, sentidos orientados pela história individual e coletiva. “São manifestações de identidades não-unívocas, mas plurais, múltiplas e sempre atualizadas (DELGADO, 2006, p.39)”.

Nesse sentido, a memória não é individualista, ela tem princípio coletivo, ela recorta o que marca dentro de um contexto com outros sujeitos envolvidos. Até aqui continuamos a defender que a memória e narrativa são espaços da experiência porque a narrativa é o recorte da memória que pode ser contada ou ocultada.

Para Delgado (2006), o ato de narrar “é um movimento peculiar à arte de contar, traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo (DELGADO, 2006, p.43)”. Assim como para os tradicionalistas africanos, para a autora, narrar é um estilo de transmissão de experiências de uma geração para a outra, daí que a narrativa tem na experiência sua fonte de inspiração, pois quando narramos uma história privilegiamos aquilo que marca, aquilo que toca, narramos nossas experiências de formação, experiências de vida, tomando como referência, tanto aquilo que nos provocou dor como o que trouxe alegrias e realizações.

Ainda segundo Delgado (2006), “os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo, que inclui lembranças, registros, observações, análises, emoções (...) (DELGADO, 2006, p.44)”. Portanto, aqueles que têm experiências precisam narrá-las, pois estamos vivendo um período de escassez de narrativas como assinala Montenegro (2010):

poderíamos pensar que essa prática está ainda mais limitada, sobretudo em razão do domínio que a televisão alcançou, aprisionando a atenção das pessoas, das famílias, dos grupos, horas e horas todos os dias, cerceando a conversa, o ouvir histórias, o contar casos (MONTENEGRO, 2010, p.50).

Neste sentido, podemos afirmar que se não há espaço para narrar, não há espaço para a experiência. Larrosa (2002) ressalta que as narrativas são o lugar da experiência, sendo, portanto, muito mais que informação ou opinião, “é o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2002, p. 21)”. Para fundamentar essa discussão, Larrosa faz uma densa análise sobre experiência, sujeito da experiência e saber da experiência.

O autor inicia defendendo que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21). Larrosa, fazendo uma crítica à sociedade contemporânea que é obcecada por informação e por opinião, diz que o que ocorre nos espaços de formação dos sujeitos são, muitas vezes, informações que, de forma excessiva, anulam todas as possibilidades de experiência. Exemplo disso são as notícias e todo tipo de informação que recebemos

diariamente e de forma convulsiva. No entanto, estas informações não chegam a nos tocar porque pela rapidez com que acontecem não nos tocam, não nos transformam.

Outro fator que o autor aponta como limite para a não experiência, é a falta de tempo. “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p.23). Tudo acontece de forma rápida, e por isso impede que o tempo da memória signifique o ocorrido, os acontecimentos são substituídos por outros instantaneamente pela falta de memória.

E, por último, a experiência tem se tornado cada vez mais rara por excesso de trabalho e como problematiza o autor, às vezes, confundimos experiência com trabalho.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002, p.24).

Esta abordagem do autor interessa-nos porque contextualiza um período de pouco espaço para narrar, um período de pouca experiência, como nos diz o próprio autor, para que algo nos aconteça ou nos toque. A experiência requer um gesto de interrupção e de demora, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar.

Dessa forma, o sujeito da experiência, diferente do sujeito moderno, “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p.24). Desta forma, o sujeito precisa estar disposto a se expor, ao novo, ao incerto, à caminhada, à luta, precisa se arriscar. O sujeito da experiência precisa não ter medo dos perigos e estar aberto às mudanças.

Depois de explorar o conceito de experiência e sujeito da experiência, Larrosa, dedica-se ao saber da experiência. Para o autor, o saber da experiência guarda em si a marca dos processos singulares do sujeito com o saber.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p.27).

Nesta perspectiva, a experiência é singular, ninguém pode aprender com a experiência do outro, por isso a importância de se ouvir as diferentes vozes dos sujeitos em seus diversos contextos sociais. A experiência do outro não é um objeto palpável, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” e nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28)”.

Concebendo a experiência como uma singularidade e como um caminho desconhecido, defendemos nesse trabalho a importância das narrativas como o espaço da experiência, porque à medida que se narra, se faz denúncia, reivindicações, reconhecimentos.

Neste sentido da relação marcada de um saber extraído da experiência humana, as narrativas de professoras e professores que nos dedicamos a analisar no capítulo seguinte, falam de um passado de negação e um presente de conquistas de direitos. São relatos de experiências de homens e mulheres camponeses ou filhos e filhas de camponeses que experimentaram e provaram a vida sem escola e hoje são educadores e militantes da causa dos povos do campo.

CAPITULO III - NARRATIVAS DE EGRESSOS: MEMORIA DE UM PERCURSO FORMATIVO.

Considera-se relevante neste capítulo apresentarmos as narrativas dos sujeitos, com as temáticas que emergem com maior regularidade nas narrativas do referido seminário, as quais fizemos o esforço de analisar.

Estamos diante de narrativas de professoras e professores que expressam valores da construção coletiva de um projeto de educação na perspectiva do campo. As narrativas são carregadas de sentidos, de luta social, de trajetórias comuns principalmente pelo direito ao mundo das letras.

A escuta atenta à voz desses sujeitos nos possibilitou conhecer a origem de um movimento por educação do campo. Uma categoria afirmadora de identidade. Como nos lembra Ribeiro (2012), os elementos que sobressaem das narrativas como processos e produtos coletivos, por considerarmos a pertença de todos a um grupo social e não a um indivíduo apenas (RIBEIRO, 2012, p. 147).

Por isso nos propusemos analisar as especificidades do processo formativo que emergem nas narrativas desses egressos, assim como as contribuições para a Educação do Campo e as tensões que estão no campo dos desafios e perspectivas que precisam ser superadas com enfrentamentos políticos.

3.1 O PRONERA COMO DIREITO A TERRA E EDUCAÇÃO

Neste tópico tratamos de narrativas em que sobressaem nos discursos dos professores referências ao direito à educação, em que consideram o PRONERA, enquanto resultado da luta dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, um espaço de conquistas de direitos negados durante toda a sua vida de formação escolar, pois segundo os egressos, mesmo tendo ingressado na escola básica até o ensino médio, é possível dizer que muitos bens culturais lhes foram negados, conforme veremos nos três recortes abaixo:

(Trecho 1) Quando cheguei na universidade meu Deus do céu ... **cadê os livros de literatura que eu li?** Nenhum... aí **eu me sufoquei**... aí tá a turma de Letras me ensinado... apresentação de trabalho na frente eu morria... meus Deus do céu o que eu faço? Mas eu vou aprender... todo mundo aprende eu vou aprender (Narradora L, ALVES).

(Trecho 2) **Nós estávamos com os mesmos desafios na mão** ali naquele momento... tanto em dificuldades pra poder **compreender o texto... pra poder escrever... pra poder nos colocar ali... expor os nossos limites...** as nossas dificuldades então... o curso de Letras ele foi ímpar na minha vida né? (Narradora C,UHE).

(Trecho 3) Fui percebendo que eu não tinha que ter vergonha é... porque eu não tinha lido um livro né? Porque eu não li não foi porque eu não quis foi porque eu **não tive acesso... esse direito foi negado pra mim** assim como foi para minha família então o PRONERA é/ ele é essa garantia de direitos né? (Narradora C, UHE).

Nesses enunciados nós identificamos com o estranhamento dos professores ao ingressarem na universidade e se depararem com as exigências de leituras com as quais eles não tiveram até então qualquer familiaridade. Essa condição de desconhecimento de certas práticas de letramento produz em alguns sentimentos de culpa, de vergonha. Esse sentimento de culpa está relacionado a muitos discursos que circulam na sociedade sobre o domínio da leitura, muitos deles efeitos da ideologia dominante que coloca no indivíduo a responsabilidade tanto pelo êxito quanto pelo não êxito em algumas práticas sociais.

Esses discursos revelam em enunciados, tais como: “Quem se esforça vence na vida”; “quem não sabe ler é inferior”; “Se não sabe ler não é ninguém na vida”. Talvez os livros até existissem para esses sujeitos como existem hoje nas escolas, mas para que lê-los? Sabemos o quanto a educação tornou-se utilitária, pragmática, com justificativa imediata, ou seja: estuda-se para passar na prova; estuda-se para conseguir a vaga de emprego.

Dessa forma, não ter acesso à educação está ligado a não ter a literatura à disposição, mas por outro lado, o acesso ao sentido da produção subjetiva, de se humanizar, de usufruir da leitura como prazer, de ter acesso à educação para pensar sobre tantas coisas no mundo, para se emocionar etc., nem sempre entra nos cálculos da formação. Porque como critica Chauí (2000) “Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata”. (CHAUÍ, 2000, p.10)

Assim, os três recortes trazem memórias e denúncias da negação de uma cultura restrita a uma elite que historicamente usufruiu dela e que ironicamente não se humanizou. Os ingressos nos cursos do PRONERA, ao contrário foram mediados pela atuação e envolvimento com outras formas de organização coletiva as quais os sujeitos estavam vinculados. O que reflete a articulação entre os movimentos sociais do campo e a universidade, característica marcante no PRONERA:

(Trecho 4) Eu vejo que o PRONERA proporcionou que eu caminhasse e seguisse em frente nesse caminho de uma forma diferente... podendo assim como já foi falado tendo um olhar diferenciado... fazendo uma leitura de mundo completamente diferente. (Narrador N, SANTOS).

(Trecho 5) Então o PRONERA na minha vida ele foi uma experiência ímpar... assim como é o MST também... então não dá pra falar do PRONERA sem falar do MST né? Mas assim... eu tento falar não nessa perspectiva de gratidão porque foram muitos trabalhadores que lutaram para que hoje pudesse ter esses direitos garantidos né? (Narradora C, UHE).

Os dois excertos acima sugerem que o processo formativo via Pronera, suscitou uma nova maneira de compreender a realidade, contribuindo também para a tomada de decisões face ao mundo. As narrativas remetem, ainda, ao reconhecimento das conquistas dos direitos negados, permitindo-nos apreender que esses direitos não foram dados aos trabalhadores, mas conquistados junto ao Estado pela luta dos trabalhadores que questionam as desigualdades sociais no país.

A memória da formação superior se apresenta diferenciada das tradicionalmente ofertadas pelas universidades, porque os sujeitos têm histórias em comum. É diferente da entrada individual de um camponês em um curso da universidade cuja proposta de formação mais invisibiliza do que forma o sujeito a partir de suas matrizes históricas. Dessa forma, a narrativa a seguir expressa o sentido de entrada coletiva de sujeitos de direitos na universidade: “Eu me sinto muito importante de fazer parte dessa história primeiro porque o PRONERA ele... ele... marca a hist / a vida das pessoas não individualmente mas principalmente no coletivo” (Narradora M. FERREIRA).

Além do reconhecimento da importância do PRONERA enquanto possibilidade de formação de um coletivo de sujeitos de direito, as narrativas remetem, ainda, ao favorecimento de uma formação assentada na relação escola-trabalho, como veremos no fragmento a seguir:

(Trecho 6) Hoje eu não consigo enxergar a minha vida se não fosse o PRONERA... então iniciei no PRONERA na turma de 1999 fazendo o ensino fundamental e dando aula na EJA ... fiz também o magistério pelo PRONERA e em 2006 a Pedagogia também pelo PRONERA (Narradora C. RIBEIRO).

A formação de mão dupla, envolvendo o estudo e o trabalho na escola básica, é uma prática comum no país inteiro, com as políticas de alfabetização que se forjaram a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo por meio do PRONERA. Trata-se de uma experiência em que os educadores formados pelo programa vão assumindo tarefas nas escolas

do campo, de modo que a sua formação vai se dando duplamente na universidade e no trabalho.

Este é um dos aspectos que mais chamam atenção nos relatos dos docentes, visto que revela uma dinâmica de articulação entre a formação de nível superior e a escola de educação básica. Essa articulação traz ricas possibilidades para a qualidade da formação do professor/a do campo.

O significado do PRONERA na vida dos sujeitos assume, portanto, singularidades que estão articuladas com aspectos coletivos e sociais. A vivência no programa representou como defende Larrosa (2002), uma travessia, para esses sujeitos do campo no sentido de, inicialmente, não disporem de nenhuma possibilidade de continuidade dos estudos, mas, através do ingresso no programa, passam a ter acesso, permanência e garantia de continuidade dos estudos, justamente porque a luta dos movimentos se alarga para todos os níveis de formação.

Por outro lado, as mesmas narrativas refletem o cenário inicial de negação de acesso ao direito à educação e aponta para alternativas de políticas públicas que criam possibilidades de acesso/permanência e conclusão do processo formativo.

3.2 O PRONERA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAR TRABALHO, VIDA COMUNITÁRIA E ESTUDO

A valorização dos processos educativos na organização curricular dos cursos de graduação pelo PRONERA emerge nas narrativas como um dos elementos importantes e diferenciadores dos cursos ofertados continuamente nas universidades. A alternância pedagógica reflete a especificidade dos cursos, pois tem como princípio articular o *tempo-escola*¹⁴ e o *tempo comunidade*¹⁵ e provocar o diálogo entre a vida cotidiana dos sujeitos do campo com os conteúdos da universidade.

Os cursos de licenciatura hoje institucionalizados trazem as marcas desse diálogo, não há como negar que o PRONERA abriu o campo de possibilidades. Abaixo, trazemos recortes de narrativas que representam como os professores compreendem esse processo formativo diferenciado, que tem a realidade como elemento de análise e de transformação:

¹⁴ Tempo-Escola é o tempo de estudo teórico presencial acompanhado integralmente pelos educadores dos cursos. É o tempo das etapas onde se estuda as disciplinas e se planeja as temáticas de pesquisas e os estágios a ser realizados nas comunidades.

¹⁵ Tempo-Comunidade se refere ao período de vivência na comunidade realizando pesquisas nas escolas, com os agricultores, com a juventude. É o período de socialização de saberes entre os estudantes e comunidade mediados pelos projetos de pesquisa, planos de intervenção e estágios.

(Trecho 7) O PRONERA trouxe de etapas onde você poderia vir teorizar e **chegar lá colocar tudo isso em prática e trazer o retorno novamente** após essa prática toda pra **dialogar aqui na universidade novamente** é uma modalidade ímpar né? A gente vê assim que/ a gente vê várias pessoas se formando em algumas universidades mais não se compara a formação como essa né? (Narrador L. RABELO).

(Trecho 8) Desde a primeira etapa do curso de Letras nós já **começamos intervir na escola de forma diferente né?** E aí eu acho que nossa primeira ação na escola foi começar a **ver como que era tratado o processo de leitura na escola** então... foram nossos primeiros passos na construção do projeto inovador: Conquistando leitores que foi muito importante pra nossa formação de difundir a leitura e discutir a leitura na biblioteca (Narrador M. MARQUES).

E acrescenta ainda:

(Trecho 9) Então nós começamos a discutir o projeto... a emprestar livros... **a biblioteca não podia emprestar livros naquele período então assim era uma contradição...** uma escola de assentamento em que nós discutíamos a liberdade de tudo né? E os livros estavam presos né? (Narrador M. MARQUES).

O movimento “vai-vém” garantido pela relação entre teoria e prática e materialização de diferentes tempos e espaços pedagógicos desafia os estudantes a aproximarem-se, durante todo o processo formativo, da dinâmica da comunidade e da escola.

Nas três narrativas acima, observa-se que a articulação entre formação e observação/vivência na realidade possibilitava que os estudantes identificassem potencialidades e limites nas práticas educativas e modos de organizar a escola na comunidade, estimulando o desenvolvimento de ações de intervenção.

Os recortes apontam que é necessário, como nos diz Arroyo (2012), admitir que, à medida que outros sujeitos chegam na universidade outras pedagogias são inventadas, outras formas de pensar o conhecimento e a educação são reinventadas. Os povos do campo chegam com demandas coletivas. E tendo a realidade como elemento de pesquisa, passam a estranhar os velhos hábitos das práticas pedagógicas conservadoras. Com isso, começam a olhar com interferência, com vontade de mudar a ordem das coisas.

Na narrativa do trecho 07, podemos apreender enquanto especificidade dos cursos do PRONERA, a pesquisa como princípio educativo. Chama atenção para uma formação comprometida com a vida. Para Freire (2004), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/ prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2004.p.30). Dessa forma, a formação não pode ser compreendida apenas como treinamento de habilidades e competências acadêmicas.

Esse diferencial na formação também se apresenta na narrativa do trecho 08: “Desde a primeira etapa do curso de Letras nós já começamos intervir na escola de forma diferente né?” (Narrador M. MARQUES). Intervir de forma diferente só é possível quando se estuda a realidade e se enxerga dentro das contradições como sujeito social.

As narrativas traduzem uma memória de formação que provocou movimento. Uma formação que não tem como matriz formadora o mercado de trabalho, como preza a educação tecnicista hegemônica do país. Para Caldart (2008), a educação do campo nasce como crítica à educação brasileira, mas não se manteve apenas no campo da crítica e da denúncia “já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2008, p.04).

Portanto, vale ressaltar que essa formação superior nasce de uma demanda dos camponeses, mas que precisa ser reinventada, porque aos moldes em que se encontra não atende os interesses da classe trabalhadora.

3.3 PARA ALÉM DOS SABERES ACADÊMICOS: OS APRENDIZADOS DA VIVÊNCIA COLETIVA

A análise das narrativas revela que o processo formativo não se limitava às atividades em sala de aula, como é de se esperar nos cursos em que a experiência coletiva dos movimentos sociais está presente, criando possibilidades. Assim, as experiências de formação desses professores extrapolavam o espaço universitário, provocando o estímulo à vivência coletiva em contraposição à lógica do individualismo. Isso se materializava na organização dos estudantes em Núcleos de Base¹⁶ e em equipes de trabalho: Ciranda, cultura-mística e comunicação, infraestrutura, saúde e bem-estar, secretaria, dentre outras que se fizessem necessárias¹⁷.

¹⁶ São grupos que se reúnem periodicamente para discutir sobre a organicidade da vida coletiva como: os problemas da convivência, sobre o cumprimento das tarefas, organização de uma festa, etc. É um instrumento que garante a participação de todos nas avaliações, planejamento e decisões. Cada Núcleo de Base tem um coordenador e uma coordenadora e um relator ou relatora para registrar e socializar as discussões do grupo.

¹⁷ Essa prática do estímulo ao trabalho no coletivo dá-se com a influência do Movimento Sem Terra, contribuindo na organização da formação e vivência no espaço coletivo. As equipes são formadas por representantes de NBs. A equipe de ciranda, por exemplo: é responsável para planejar atividades pedagógicas com as crianças que precisam ficar no espaço de estudo durante as etapas. A equipe de cultura-mística-comunicação é responsável para se ater às místicas, à produção estética, em diferentes situações, de forma que o espaço tenha elementos que contribuam com a formação. A equipe de infraestrutura, é responsável pelo apoio logístico, como compras, manutenção interna do espaço, organização de tarefas dos finais de semana entre outras. A saúde e bem-estar é responsável pela orientação na alimentação e limpeza do espaço, assim como orientação de medicamentos naturais, atividades físicas e de relaxamento. Por último, a equipe de secretaria é responsável pelo controle de materiais, impressão e confecção de materiais.

O vínculo a partir do funcionamento dessa organicidade se apresenta nas narrativas como elemento importante para a vivencia coletiva, como se pode depreender nas sequencias narrativas a seguir:

(Trecho 10) Pra mim essa vivencia coletiva, que é **a metodologia do MST, só engrandeceu meu conhecimento...** enriqueceu mais meu conhecimento de mundo de convivência com as pessoas então hoje eu só tenho mesmo que agradecer por esse momento que é único na vida cada um de nós... (Narradora C. JUSTINO).

(Trecho 11) É uma família, **a gente brigava mas se entendia.** Acho que é **diferente do/ duma turma qualquer né?** Assim da universidade que não cria esse laço que muitas vezes a gente vê que o pessoal passa pelos corredores e nem se falam... é diferente, a relação é outra: acho que isso também se diferencia... (Narradora M. FERREIRA).

(Trecho 12) O curso proporcionou muito isso... esse vínculo... essa amizade e esse conhecimento que há uma troca, eu transmito minha experiência... os meus conhecimentos eu adquiero de cada um, um pouco dessas experiências também e assim eu vou me fazendo como professora (Narradora C. RIBEIRO).

As narrativas acima destacam a metodologia do MST como um espaço formativo. O MST historicamente vem acumulando experiências na organicidade dos educandos, pois vem trazendo para as turmas em formação as metodologias de organização dos acampamentos. A partir dessa estrutura organizativa, os sujeitos vão se conhecendo, por meio do trabalho e do estudo em conjunto, compartilhando experiências.

A consolidação da relação humana, nesse espaço de integração dos educandos tem apresentado muita relevância no diferencial da formação superior. Pois além da vivencia coletiva permiti outras dimensões da formação, como o trabalho coletivo, o respeito às diferenças, a solidariedade que por si só já são aspectos importantes da formação humana.

O conviver com o outro é carregado de tensões. O que supõe a necessidade de se estimular a relação de companheirismo e amizade, repetidas vezes, citada pelos narradores. É na relação com o outro que as experiências vão sendo construídas e geram aprendizados marcantes capazes de estabelecer relações interpessoais mais horizontais, pois supõe o respeito ao outro, à diferença. Tem-se nestas narrativas sentidos de construção de novos valores,

(Trecho 13) Aprendi viver na coletividade com as pessoas... que eu era muito individualista, muito mesmo. Então quando o coletivo fez com que eu aprendesse a crescer tanto profissionalmente... como pessoa...(Narradora L. ALVES).

A vivência coletiva se apresenta como um grande aprendizado, permitindo que cada um conheça e compreenda o outro em um mesmo espaço físico de estudo, trabalho. Além disso, há trocas de experiências, militâncias, cultura, todas estas dimensões da vida coletiva afeta os sujeitos em suas aprendizagens e subjetividades.

É nesse sentido que Larrosa (2002) fala do sujeito da experiência, ou seja:

Seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p.24).

Para o autor, a experiência é única para cada sujeito, por isso “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. (LARROSA, 2002, p.27). O acontecimento pode ser o mesmo, mas a experiência acontece para cada um com intensidades diferentes.

Podemos apreender que essa experiência também denota a consolidação de um movimento de educadores, pois na convivência se traz para a roda as experiências das escolas do campo. As quatro narrativas acima falam da riqueza das socializações de experiências, conhecer os colegas, mas também as comunidades e os estágios compartilhados abrem espaço para socialização de práticas pedagógicas, angústias, problemas das escolas. Por outro, permite a construção de perspectivas de reinvenções e trocas entre as escolas, como ressalta a narrativa abaixo.

(Trecho 14) A contribuição do/ da Pedagogia foi as experiências... **experiências de vida...** experiências dos colegas... **as experiências dos estágios...** não só os estágios que eu fazia mais também os estágios que os colegas fazia... isso de certa forma ajudou a materializar é: as minhas ações nas escolas tanto quanto professor... (Narrador C. SANTOS).

A vivência coletiva se apresenta como um grande aprendizado, faz parte de uma memória comum dos egressos. Pela capacidade de reafirmar valores fundamentais da formação humana repetidos diversas vezes nos recortes: solidariedade, companheirismo, compromisso, amizade, respeito... Essas marcas da experiência, do que ficou como aprendizado sem dúvida é resultado do esforço coletivo de construir um percurso formativo diferente, inovador, em que esses valores sejam princípios norteadores.

3.4 EXPERIÊNCIAS NOS ESPAÇOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM MOVIMENTO

Considera-se importante nesse tópico o engajamento social dos egressos nos espaços políticos pedagógicos. Muitos assumiram como tarefa militante o comando de espaços estratégicos das escolas do campo, dos movimentos, dos sindicatos. Nos ateremos às experiências de assumir esses espaços de poder.

Walter Benjamin (1994), faz a crítica contundente à nossa sociedade, no sentido de que vivemos um período de pobreza de experiência, de pouca emoção e renúncia. Sua crítica se dirige ao homem contemporâneo que, segundo o autor, está sempre cansado e desanimado. Benjamin atribui esse desânimo ao abandono do patrimônio cultural que são as experiências: “o que foi feito de tudo isso? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel de geração em geração?” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Esta crítica do autor nos é muito importante porque estamos tratando nesse trabalho do valor da experiência.

Entretanto, para evitar o desperdício ou ocultamento de experiências, apresentaremos nessa temática as narrativas de inserção social para visualizarmos os sentidos e as contribuições da formação superior vinculada a um projeto político dos movimentos sociais. São experiências que precisam ser socializadas. As narrativas abaixo apresentam sentidos de uma formação de educadores que se forja entrelaçada com a formação de militantes. Os espaços de gestão têm sido estratégicos para ousar novas práticas pedagógicas nas escolas do campo:

(Trecho 15) Hoje estou atuando no ensino infantil numa escola/numa creche que é como é conhecida em nossa comunidade... No entanto...ela atende crianças somente de 03 a 05 anos é/ é um espaço simples cedido pela comunidade... mas um espaço assim, que a partir do momento que eu assumi, eu tenho tentado assim, dar um rosto novo pra esse espaço porque não é a estrutura em si que vai dizer o que é a educação lá dentro... (Narradora C. JUSTINO).

(Trecho 16) Atualmente eu atuo na FETAGRI Federação dos Agricultores na Agricultura no Estado do Pará, e diferente do espaço de escolarização acho que **a/ na Federação pra mim eu posso assim como os demais profissionais educadores do campo também me sentir uma educadora do campo** uma vez que eu tô no contato diariamente com pessoas que ajudam a pensar essa educação do campo desde o seu lugar (Narradora M. FERREIRA).

(Trecho 17) Através da articulação entre MST com a Secretaria de Educação ele tem si pautado nesse debate da Educação do Campo né? Da educação do campo e **assim que sair do curso já nos inserimos dentro desse projeto**

como formador também e articulador da Educação do Campo. Eu fui convidado pra atuar no município de Açailândia no departamento de Educação do Campo... (Narrador N. SANTOS).

Podemos compreender que a articulação da formação e prática educativa se situa num campo de atuação política engajada. Os educandos dos cursos formais vão assumindo espaços políticos e provocando um movimento de engajamento profissional e político como reforça a narrativa 15: “a partir do momento que eu assumi eu tenho tentado assim dar um rosto novo pra esse espaço” (Narradora C. JUSTINO).

Os sindicatos e movimentos também têm sido ocupados pelos egressos dos cursos formais nessa região como articulação de um movimento de educação do campo. A maioria dos egressos entrevistados está engajada nos movimentos sociais. Assim, tentando fazer um balanço: 03 dos egressos estão atuando especificamente em espaços educativos não formais como federações de agricultores, sindicatos, militantes de movimentos sociais do campo; e 15 estão atuando em espaços educativos formais, dentre estes, 05 estão na gestão de escolas do campo, 03 na coordenação pedagógica das escolas; 01 na coordenação do setor de educação do campo da SEMED e 06 estão em sala de aula. Assim, todos estão inseridos em práticas educativas:

Ser educador e ser militante de um movimento como textualizam as narrativas acima tem sido necessário frente às disputas de projetos no campo. Por isso, vale ressaltar que a formação e o enfrentamento político estão em constante diálogo nesse processo histórico.

Há que se considerar que já existiam essas demandas nos espaços, mas à medida que os sujeitos se inserem na formação superior abrem-se as possibilidades de assumir o comando dos espaços políticos estratégicos demandados pelo projeto de Educação do Campo.

(Trecho 18) A partir do momento que eu iniciei o curso de Letras é, **logo em 2007, foi me colocado o um desafio né? Então eu já assumi a coordenação de Educação Infantil no meu Assentamento...** então no Assentamento Palmares e eu fiquei de 2007 a 2010 atuando como **coordenadora pedagógica...** Então assim... eu fiquei é: na coordenação de 3º e 4º Ciclo dois anos.. 2011 e 2012... e em 2013 é: eu assumi a **gestão da escola Crescendo na Prática** né? Então eu e mais dois companheiros né? Fiquei em 2013 e em 2014 teve eleição e a gente foi reeleitos (Narradora C. UHE).

(Trecho 19) **Em 2013 assumimos a gestão da escola** num processo de eleição em que não é um processo fácil é: a disputa pelas nossas escolas que nós vemos que na verdade eu acho que é igual nessa região que políticas partidárias tentam atrapalhar esse projeto nosso de educação... eu também assumi uma outra aqui/ uma outra tarefa que foi a função de **diretor do Ensino Médio...** nós desde 2009 nós entramos com um processo pra regularizar uma escola do campo do Ensino Médio... nós conseguimos né? A partir de muita luta... (Narrador M. MARQUES).

(Trecho 20) O meu curso foi Pedagogia do Campo pelo PRONERA iniciamos em 2006 e encerrou em 2011 pela Universidade Federal do Pará... hoje atuo como gestor na escola Edimar Pereira da Silva é... no projeto de Assentamento Moranjuba (Narrador C. SANTOS).

(Trecho 21) Fui convidada e eu aceitei... **fiquei coordenando sete escolas do campo.** Ficou na Gleba Jacaré um núcleo grande onde contem oito escolas e eu fui fazer parte daquele grupo de professores na coordenação... **na orientação e na formação de professores...** (Narrador C. RIBEIRO).

As narrativas demonstraram que a formação se deu entrelaçada com experiências concretas de práticas educativas nas escolas do campo, especialmente porque já havia uma demanda a ser atendida nas comunidades.

Falam do curso como norteador para o envolvimento com lutas coletivas. O curso instiga posicionamentos políticos através da observação, reflexão e intervenção em problemáticas da realidade local. Relação entre a teoria e a prática. Exige um engajamento social. Assumir a causa do povo.

Os educandos dos cursos começam a se perceber como sujeitos coletivos. Podemos apreender que muitos estudantes chegam aos cursos sem nenhum vínculo social. Os rumos da formação vão construindo identidade coletiva, por isso a inserção nos diversos movimentos, seja no MST, no movimento da igreja católica, na FETAGRI e em tantos outros. Para além dos movimentos, os educandos começam a assumir os espaços políticos das escolas do campo, como: as coordenações pedagógicas, as direções escolares.

Os novos educadores do campo espalharam-se por todos os cantos, assumindo as demandas do campo, com a perspectiva de construir novas práticas pedagógicas. Não se trata apenas de assumir os espaços, como ressalta a narrativa “a partir do momento que eu assumi eu tenho tentado assim dar um rosto novo pra esse espaço porque não é a estrutura em si que vai dizer o que é a educação lá dentro” (Narradora C. JUSTINO). Os sujeitos assumem as demandas visando construir uma pedagogia que dialogue com a vida das pessoas.

A maioria dos relatos apresenta experiências de coordenação pedagógica e direção escolar, cargos estratégicos na formação professores e para além da formação e orientação pedagógica, problematizar os rumos para transformação das escolas do campo. Vale ressaltar que muitas escolas no sudeste paraense são muito mais que escolas, são espaços de socialização onde tudo acontece, desde reuniões, seminários, assembleias, aniversários, casamentos, festas juninas, é o espaço referência das comunidades.

Por isso, assumir esse espaço não se restringe aos processos de escolarização que por si só já são bastante desafiador, significa assumir demandas, problemas do lugar, é o espaço onde se mobiliza toda a dinâmica do campo.

Dessa forma, os espaços de gestão têm sido estratégicos para ousar novas práticas pedagógicas nas escolas do campo, entretanto, não tem sido tarefa simples e confortável, o contrário, como descrevem as narrativas nos trechos 18 e 19, esses espaços são espaços de disputa política eleitoral, mas também de disputa de projeto de sociedade, de concepção de formação como destaca “Em 2013 assumimos a gestão da escola num processo de eleição em que não é um processo fácil: a disputa pelas nossas escolas que nós vemos que na verdade eu acho que é igual nessa região que políticas partidárias tentam atrapalhar esse projeto nosso de educação” (Narrador M. MARQUES).

Podemos inferir que as tensões provocadas nas escolas do campo não nascem do nada. Elas partem da consciência de um projeto de campo contra hegemônico. Assim como a participação nos sindicatos, nos movimentos fortalecem a articulação desse projeto. Ainda que apenas três narrativas relatem essa inserção, todos os entrevistados estão ligados aos movimentos sociais do campo.

Esse dado lembra-nos Arroyo (2012) que afirma que à medida que outros sujeitos chegam às universidades outras pedagogias são inventadas como reforça a narrativa: “Assim que sair do curso já nos inserimos dentro desse projeto como formador também e articulador da Educação do Campo” (Narrador N. SANTOS). Nesse sentido, é possível explicitar que ser educador e ser militante de um movimento de resistência formam dois caminhos simultâneos nessa história de formação.

3.5 DESAFIOS POLÍTICOS E REINVENÇÕES NOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Ao sentir o chão da escola os egressos se deparam com os desafios políticos pedagógicos, seja relacionado ao currículo, ao PPP, com as gestões escolares e aliado aos desafios a necessidade de se movimentar, de colocar em prática ideias inovadoras a partir da formação pelo PRONERA .

Durante o percurso formativo, foram problematizando questões por meio dos tempos comunidades e dos estágios sobre as escolas do campo, seja repensando o currículo, seja

reinventando práticas pedagógicas articuladas com princípios da Educação do Campo. E isso foi fundamental para provocar nos egressos o estudo da realidade. As narrativas a seguir surgiram a partir de perguntas aos professores sobre como, hoje, estão enfrentando os desafios, políticos, teóricos e práticos do cotidiano das escolas do campo.

(Trecho 24) Já temos alguma seleção de teóricos pra gente ver **a questão do currículo dessas crianças e o PPP** já fizemos algumas reuniões com a comunidade pra gente tá discutindo a questão do PPP que os pais mesmos possam dizer ...gostaria que fosse trabalhado de tal forma a gente acatar o que acha necessário e a gente ter um norte... (Narrador C. JUSTINO).

(Trecho 25) Então nós estamos nesse dilema também construir agora essa proposta pedagógica para o Ensino Médio... então... assim... não tem sido fácil... Nós temos nos desdobrado muitos meses na construção dessa proposta com os educadores... (Narrador M. MARQUES).

(Trecho 26) O curso ele trabalha muito a questão de você conhecer a família do aluno... de você **conhecer o aluno** né? **A questão familiar** e isso eu sempre trato também nas escolas a sempre sou criticada ah tu quer ser a mãe de todos? Não! Eu quero sempre **trabalhar conhecendo a realidade dos alunos** (Narradora M. SOUSA).

(Trecho 27) Então são **vários professores que não são da comunidade...** são apenas alguns mais a maioria não é da comunidade então o grande desafio é:::... **se pautava na questão mesmo desses educadores conhecer a realidade da comunidade é: se despir... se despir** dessa questão a:: eu sou o professor e aqui é o aluno... a/ e aí acontece (Narradora C.UHE).

O conjunto de narrativas aponta para os desafios políticos e pedagógicos das escolas. Os trechos 24 e 26, por exemplo, problematizam o currículo e o PPP, entretanto, podemos perceber que aparecem iniciativas norteadoras do processo de alteração dos rumos da escola: “já fizemos algumas reuniões com a comunidade” (Narradora C. JUSTINO). Trazer os sujeitos do campo para dentro da escola para pensar a educação representa grande avanço na definição de um currículo específico de acordo com a realidade e com os anseios da comunidade. Para Freire (1970), a educação precisa ser pensada junto com os sujeitos, sendo, portanto, um ato dialógico, não uma imposição como ocorre com a educação bancária, que concebe o conhecimento como uma rede de transmissão do professor para o aluno. O autor defende uma educação problematizadora, que o currículo seja pensado considerando os problemas da comunidade.

Dessa forma, os dois recortes anunciam percursos de construção de currículos de escolas do campo, mostrando que não é mais possível conceber a escola como ela é. Os egressos passam a enxergar as escolas do campo com olhar de interferência. Outro elemento importante, como desafio político que aparece no quadro acima é conhecer a realidade dos alunos. O trecho 27 fala do dilema das escolas que contam com professores que não são do

campo, vindo à tona a questão da carga horária, o não tempo para conhecer os sujeitos, a pressa para chegar em outras escolas no mesmo dia.

Como traz uma das narrativas, “O curso ele trabalha muito a questão de você conhecer a família do aluno... de você conhecer o aluno né?” (Narradora M. SOUSA). Os dois recortes trazem o cenário emblemático de escolas do campo em que a maioria dos docentes são da cidade. A pouca vivência com os sujeitos do campo impede que a experiência aconteça. Para Larrosa (2002), “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo... o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p.23).

Dessa forma, o tempo restrito às aulas é relativamente pouco para conhecer a realidade dos alunos, os problemas da comunidade. Essa realidade dá lugar a experiências instantâneas e fragmentadas. Conforme o autor é necessário que os educadores conheçam a realidade do campo, os elementos que compõem as territorialidades dos sujeitos do campo: “A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura.” (ARROYO, 2007, p.163).

Não temos a pretensão de dizer que os educadores que moram na cidade são vilões e descomprometidos com o campo. Estamos levantando elementos que apresentam limites do tempo, do deslocamento, de trabalhar em outras escolas, da falta de vivência nos outros tempos da vida no campo, fatores que dificultam conhecer a realidade.

Por outro lado, as memórias materializadas nas narrativas são afetadas não apenas pela crítica, apontam reinvenções importantes nas escolas do campo, tal como ilustram os dois recortes a seguir:

(Trecho 28) **Nós criamos agora é o jornalzinho da escola** né? Colocando em prática com turmas do 9º ano o que a gente discutia na turma de Letras né? (Narrador M. MARQUES).

(Trecho 29) Então como **eu não tive acesso no meu tempo de criança ao livro de literatura...** Eu só vim ter na universidade... **Eu tenho passado também essa experiência para os meus alunos** que são adultos né? Pessoas já de 61 anos né? ... Então eles tem se desafiado a isso e também a **escrever poesia, não só poesia** mas também a escrever outras temática né? (Narradora M. FERRAZ).

As narrativas apontam instrumentos importantes que inauguram novas formas de lidar com a produção do conhecimento nas escolas do campo: o jornal da escola e a literatura. Dois instrumentos que historicamente estiveram nas mãos de uma elite letrada. As narrativas falam

de duas experiências pedagógicas relevantes para se pensar a vida do campo, a partir da prosa e da poesia, na juventude e na vida adulta respectivamente.

Diante dos relatos, podemos nos perguntar então, quais as contribuições do PRONERA para a formação de professores?

O conjunto de narrativas apresentam diversas contribuições do PRONERA para a formação de professores. Especificidade que só o programa teve nos últimos períodos. A materialidade da formação com os princípios da educação do campo esta de fato é uma característica do programa, a capacidade de construir coletivamente junto aos movimentos sociais uma educação libertadora.

Uma formação alargada, para além da instrução técnica, a literatura se apresenta como inspiradora de novas práticas pedagógicas, o direito de ler para o prazer. Isso fez a diferença no processo formativo, possibilitou que os sujeitos se humanizassem e criou o desejo de educar com esse princípio, com música, poesia, conto, memória, isso não é qualquer coisa, é elevação da consciência e, sobretudo, humanização. E quase sempre não entra no cálculo da formação.

Os estágios também contribuíram na formação docente. Uma vez que, a partir dessa vivência se possibilita fazer reflexão sobre a prática. É por meio do estágio que se discute concepção de formação. A relação teoria-prática são elementos que ajudam a olhar o outro e também olhar para si.

A organização coletiva nos espaços de vivência durante as etapas dos cursos também foi uma grande contribuição, pela parceria com os movimentos sociais que coordenavam as casas de estudantes. A organicidade viabilizou mudanças de postura, o compartilhar os espaços, a solidariedade, criação de vínculo, relações de reciprocidades a construção de novos valores em contraposição à lógica individualista da universidade em que o sujeito tem que sozinho ser responsável pela permanência nos cursos. Dessa forma, a organização coletiva além de consolidar relações humanas, se apresenta como um estímulo à permanência nos cursos.

A alternância pedagógica é uma experiência construída no PRONERA que pensa a formação em via dupla, porque articula a vida dos sujeitos do campo com os conteúdos da universidade, não perde de vista a realidade, que é o chão da escola, da comunidade e dos movimentos sociais. A pesquisa como princípio educativo fez toda a diferença na formação via PRONERA, porque provocava intervenções. Isso foi de fato uma grande contribuição porque forjou educadores questionadores e inquietos com a realidade. Além disso, provocou

aproximação dos estudantes às dinâmicas das comunidades estimulando ações transformadoras.

É uma formação que nasce como crítica projetiva como defende Caldart (2008), que provoca rupturas e constrói novas alternativas. A inserção social nos espaços políticos pedagógicos é um exemplo de alternativas contra hegemônicas, esta se deu entrelaçada com o processo formativo. Muitos sujeitos passam a ocupar espaços de poder como: gestão escolar, coordenação pedagógica. Assim como, as direções dos movimentos, sindicatos, coordenação de setor do campo nas Secretarias de Educação. Formação que vislumbrou a atuação política e fortalecimento do movimento por educação do campo.

É importante ressaltar que os egressos foram se forjando e se formando no movimento. Foi a partir da experiência formativa que foram se inserindo nas lutas. Esse fator nos denota que a metodologia do programa vinculada aos movimentos sociais provocou posicionamentos e conquistou muitos militantes na região. Os quais estão atuando em diversas frentes de disputa de projetos.

Dessa forma, a experiência formativa do PRONERA, trouxe diversas contribuições, deixando muitas marcas, inquietações com o currículo oficial, inovações nas práticas pedagógicas, propôs aproximação entre escola-comunidade. Assim como reconstrução dos projetos políticos pedagógicos com os anseios da comunidade. Ou seja, passam a olhar a escola com olhar problematizador e começam a reinventar outra escola com ações libertadoras.

CONSIDERAÇÕES

*Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
Lavro a luz dentro da cana,
Minha alma no seu pendão.
Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
Vale a pena trabalhar
Faz escuro mas eu canto
Porque a manhã vai chegar.
(Thiago de Mello)*

Em nossa análise tentamos compreender os sentidos que emergem das narrativas dos sujeitos que se escolarizaram pelo PRONERA. Que sentidos emergem nas falas, nas memórias coletivas? Destacando os aspectos dessa formação por meio das temáticas que apareceram com maior regularidade.

Entre nossos objetivos específicos, o primeiro deles era compreender PRONERA como política pública para o campo a partir das lutas organizadas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito a terra e educação. Podemos concluir que essas lutas foram bem mais amplas que a luta por escola, elas demarcaram a defesa de um projeto de campo, que enfatiza a agricultura camponesa, o trabalho coletivo, as relações de reciprocidades, assim como, a cultura e a arte.

Isso demonstra que os movimentos são protagonistas desse programa enquanto demanda educacional, pautando um referencial de educação que não deveria se confundir com o modelo de educação já existente, ao contrário, uma educação que fosse capaz de ajudar a construir outro projeto de educação com as especificidades do campo, bem como, outro campo comprometido com a vida digna dos sujeitos.

O nível de participação dos movimentos sociais e sindicais nos momentos de definição dessa política pública foi decisivo para impulsionar os seus rumos. Os camponeses não se esquivaram de contribuir na construção do PRONERA. Pode-se dizer que o Programa alcançou uma dimensão nacional em virtude do nível de organização do Movimento Nacional por Educação do Campo, ao compreender que o campo para continuar existindo precisa de uma educação emancipadora, de educadores formados com essa perspectiva em todos os cantos do país.

Dessa forma, ainda que o PRONERA, não tenha resolvido todo o problema da educação do campo, tendo em vista a demanda educacional histórica ainda existente do campo brasileiro, é importante ressaltar as contribuições desse programa como fortalecimento da re-existência dos camponeses, pela dimensão nacional do movimento por educação, assim como pela organização curricular em alternância pedagógica.

Além disso, PRONERA foi a base para pautar políticas de educação do campo, possibilitando cursos em níveis que vão da Educação Básica ao Ensino Superior e sua contribuição foi de fundamental importância para a construção de novas demandas por cursos permanentes ofertados pelas universidades, como ocorre hoje com as Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas em 39 instituições federais.

Também possibilitou a proposta de criação de um curso de formação de professores para o campo diferenciado, o curso de Licenciaturas em Educação do Campo em todos os cantos do país. E para os povos do campo essa conquista representa resultado de uma luta histórica pelo direito à educação e pela construção de um novo projeto de campo. Assim como representa a possibilidade do campo continuar existindo enquanto territorialidade dos sujeitos que nele vivem e produzem sua existência material e simbólica.

Nosso segundo objetivo era então fazer um estudo sobre a importância da história oral enfocando seu papel social e contra hegemônico. Podemos concluir que a história oral nasce com a intencionalidade de romper com os silêncios e com as lacunas. No Brasil e na América Latina nasce com uma perceptiva militante e contra hegemônica em levar a público questões que a mídia burguesa não divulga, tais como temas proibidos como as experiências do exílio, das torturas, dos desaparecidos políticos.

Entretanto, o uso da história oral ainda sofre muitos preconceitos dentro da academia devido à falta de confiança na veracidade das fontes, ao mesmo tempo em que se constitui contra hegemônica. As narrativas dos egressos falam de um passado de negação e um presente de conquistas de direitos, são relatos de experiências de homens e mulheres camponeses ou filhos e filhas de camponeses que experimentaram a vida sem escola e hoje são educadores do campo e militantes da causa dos povos do campo.

Nosso terceiro e último objetivo era analisar as narrativas dos sujeitos a partir das temáticas que apareceram com maior regularidade, à importância da experiência formativa frente aos desafios enfrentados na construção de novas práticas pedagógicas nas escolas do campo

As narrativas foram analisadas com o esforço de perceber a formação superior dos povos do campo e da pedagogia “em movimento”. Tomamos com princípio a memória

coletiva dos aspectos marcantes dessa formação, como a convivência, as experiências de inserção aos movimentos sociais, o contato com a literatura humanizadora, as reinvenções pedagógicas a partir das experiências formativas. Assim como as tensões que permanecem no cotidiano das escolas do campo.

Procuramos depreender os sentidos dessa formação para os egressos dos cursos e como esses sujeitos a partir dessa experiência foram interagindo no território em disputa que são as escolas do campo e interferindo no fazer pedagógico, nas relações com as comunidades e com os movimentos na luta mais ampla.

Nas narrativas, identificamos um percurso formativo entrelaçado com a luta social. Os sujeitos denunciam a negação de direitos, e por outro lado trazem a memória do levante coletivo da luta pela democratização da terra e das letras. Muitos egressos tornaram-se militantes dos movimentos a partir dos cursos, pelo estudo da realidade, experiências dos estágios docência, pela organicidade da vivência coletiva e aproximação com movimentos sociais.

Essa especificidade dos cursos via PRONERA, ressignifica os sentidos de educação restritos à escolarização ou a instrução. As narrativas falam de uma educação humanizadora vinculada à arte e a literatura. Além disso, apresentam um potencial transformador, pela relação entre estudo e trabalho nas escolas do campo, pois os sujeitos estudam a realidade para poder repensar sobre ela.

Nesse sentido, a análise dessas experiências demonstra que a formação de professores com os princípios da Educação do Campo vem provocando posturas sobre a educação e sobre a vida e por isso devemos reconhecer a importância desse programa como materialidade da Educação do Campo e precursor na formação contra hegemônica de educadores assim como dos movimentos sociais do campo engajados nesse processo formativo.

Vale ressaltar, um grande aprendizado na realização desse trabalho, lidar com a escrita e o cotidiano. Aprender que as coisas não param porque você tem que escrever. Aprender a conciliar a vida, o trabalho, os amigos, os filhos. Durante muitas vezes estive com a casa cheia de gente, quantas vezes fui interrompida. Quantas vezes meu filho ficou doente.

A gente aprende que é impossível ter as condições ideais para a escrita. E a necessidade nos ensina a pensar nas condições mais improváveis. Dessa forma, as interrupções hora desanimam, hora inspiram e me fizeram compreender que a pausa também faz parte da dança.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. Pará, Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2009.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.359-365.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de Formação de Educadores (AS) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, Vol.27, n.72, p.157-176, maio/ago.2007.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: -Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.114-136 (Obras escolhidas; v.I).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996.

CALDART, Roseli Salete. **Notas iniciadas a propósito do II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo**, Brasília/DF, 6 a 8 de agosto 2008. Guararema, SP.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.546-553.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: vários escritos. 4ª Edição. Rio de Janeiro. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p.169-193.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2000.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral- memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI**. — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004. – (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HAMPATÉ BÂ, Hamadou- **A tradição viva em história geral da ÁFRICA I.** Metodologia e pré –história da África. Organizado por Joseph Ki –Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/ UNESCO, 1980.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2004.

II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Brasília, 2015. IPEA/INCRA/PRONERA/UNESP Cátedra Unesco de Educação do Campo.

JOUTARD, Philippe. **Desafios à história oral do século XXI.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI,** — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LARROSA Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, 2002. p. 20-28.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Desafios da história oral Latino-Americana: O caso do Brasil.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI,** — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História, metodologia, memória.** 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **Memória e Diálogo: Desafios da história oral para a ideologia do século XXI.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI,** — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PRONERA: **MANUAL DE OPERAÇÕES,** Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Narrativas de professores: discursos, identidade e formação.** Tocantins. Entreletras, n.2, p.141-158, ago./dez. 2012.

ROCHA, André Carlos. **O MST e aluta pela terra no Pará.** Marabá, PA: Editorial Iguana, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a**

licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, H.W.S. **Formação e resistência do MST no Pará**. 2003.134f.(Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

THOMPSON, Paul, 1935- **A voz do passado: História Oral/ Tradução Lólio Lourenço de Oliveira-** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. **Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI**,— Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

EGRESSOS DO PRONERA ENTREVISTADOS:

MACIEL, Antônia Isidoro.
 ARAÚJO, Antônia Quelma Silva.
 NETO, Celso Modesto.
 PINTO, Cícera Justino Ferreira.
 SANTOS, Claudenir Ribeiro dos.
 CORREIA, Claudio Santos.
 UHE, Clívia Regina da Silva.
 FERREIRA, Francisca Maria.
 SILVA, Gabriel Vieira.
 SILVA, Lindomilson Rabelo.
 FERREIRA, Lucia do Socorro de Sousa.
 MACEDO, Luísa Alves.
 FERRO, Margarete Nonato.
 FERRAZ, Maria da Conceição Carneiro.
 SOUSA, Maria Gilzete C. de.
 LIMA, Maria Gomes.
 GOMES, Maria Mirian Ferreira.
 MARQUES, Messias Silva.
 SANTOS, Natal da Silva.
 SOUZA, Robilene Silva.
 LUZ, Sirlene Ferraz da.